



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Recreación del enfoque natural en la enseñanza-
aprendizaje del idioma inglés y su efecto en el
desarrollo de habilidades comunicativas básicas en
estudiantes del primer nivel del Centro de Idiomas,
UTMACH, Ecuador**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

AUTOR

Sara Esther VERA QUIÑONEZ

ASESOR

Dra. María Isabel NÚÑEZ FLORES

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Vera, S. (2020). *Recreación del enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y su efecto en el desarrollo de habilidades comunicativas básicas en estudiantes del primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH, Ecuador*. Tesis para optar grado de Doctora en Educación. Unidad de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

HOJA DE METADATOS COMPLEMENTARIOS

Código ORCID del autor	0000-0003-3633-9236
DNI o pasaporte del autor	EC/ 0702419276
Código ORCID del asesor	0000-0001-7989-7110
DNI o pasaporte del asesor	06660027
Grupo de investigación	—
Agencia financiadora	—
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	Ubicación: Campus Machala Dirección: 10 de agosto, Machala, El Oro, Ecuador Coordenadas: 3°15'52"S 79°57'04'O
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2018-2019
Disciplinas OCDE	Educación general http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 28-DUPG-FE-2020-TR

En la ciudad de Lima, a los 28 días del mes de agosto del 2020, siendo la 4 p.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **RECREACIÓN DEL ENFOQUE NATURAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS Y SU EFECTO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS BÁSICAS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER NIVEL DEL CENTRO DE IDIOMAS, UTMACH, ECUADOR**, para optar el Grado Académico de **Doctora en Educación**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido **MUY BUENO** con la calificación de **DIECISIETE (17)**

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del Grado Académico de Doctora en Educación a la Mg. **SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ**.

En señal de conformidad, siendo las **5:28 p.m.** se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. ELÍAS MEJÍA MEJÍA
Presidente

Dra. OFELIA SANTOS JIMÉNEZ
Jurado Informante

Dra. MARIA ISABEL NUÑEZ FLORES
Asesora

Dra. JULIA TEVES QUISPE
Jurado Informante

Dra. ALEJANDRA ROMERO DÍAZ
Miembro del Jurado

AGRADECIMIENTO

Me siento profundamente agradecida con los docentes y autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por la gran apertura y excelente calidad de formación doctoral brindada; con la Dra. María Isabel Nuñez Flores, mi asesora; por compartir sin reservas, su amplio conocimiento en investigación y en educación; con las autoridades de mi querida Universidad Técnica de Machala, por ser parte muy importante en la culminación exitosa de esta etapa educativa; con el director del Centro de Educación Continua, Ing. Javier Bermeo Pacheco, por permitirme intervenir con mi tesis de grado.

Un especial agradecimiento a las docentes del Centro de Idiomas del CEC, UTMACH, Licenciadas: Micaela Lupercio Cobeña, Blanda Quizhpe Salinas y Verónica Chindon Livisaca por todo el apoyo durante el proceso de investigación.

INDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
CAPITULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
1.1. Situación problemática	3
1.2. Formulación del problema.....	4
1.2.1. Problema central	4
1.2.2. Problemas específicos	4
1.3. Justificación teórica	5
1.4. Justificación practica.....	6
1.5. Objetivos	7
1.5.1. Objetivo general.....	7
1.5.2. Objetivos específicos:	7
1.6. Formulación de la hipótesis	9
1.6.1. Hipótesis general.....	9
1.6.1.1. Hipótesis Alternativa (H_1)	9
1.6.1.2. Hipótesis Nula (H_0)	9
1.6.2. Hipótesis específicas	9
1.6.2.1. Hipótesis alternativa (H_1) e Hipótesis Nula (H_0)	9
CAPÍTULO II	11
MARCO TEÓRICO	11
2.1. Marco filosófico	11
2.2.1. Investigaciones sobre enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés	15
2.2.1.1. Estudios internacionales.....	15
2.2.1.2. Estudios latinoamericanos	17

2.2.1.3.	Estudios ecuatorianos.....	21
2.3.	Bases teóricas	22
2.3.1.	Enfoque natural	22
2.3.1.1.	Definiciones	24
2.3.1.2.	Características	26
2.3.1.3.	Organización de una clase aplicando el enfoque natural.....	28
2.3.1.4.	Tipología.....	31
2.3.1.4.1.	Método Directo.....	31
2.3.1.4.2.	Método Berlitz.....	34
2.3.1.5.	La recreación dentro del enfoque natural.....	36
2.3.2.	El aprendizaje del idioma inglés	38
2.3.2.1.	Habilidades comunicativas básicas del idioma inglés	38
2.3.2.1.1.	Expresión oral.....	38
2.3.2.1.2.	Comprensión auditiva	41
2.3.2.1.3.	Comprensión lectora.....	43
2.3.2.1.4.	Expresión Escrita.....	46
2.3.2.2.	Teorías del aprendizaje del idioma inglés	49
2.3.2.2.1.	Teoría de Krashen (1981).....	49
2.3.2.2.2.1.	Teorías innatistas	52
2.3.2.2.2.2.	Teorías ambientalistas (sociolingüísticas y psicosociales)	53
2.3.2.2.2.2.	Teorías interaccionistas	54
2.3.2.3.	La evolución del método de enseñanza del idioma inglés.	54
2.3.2.3.1.	El método de traducción gramatical (1800- 1900):.....	55
2.3.2.3.2.	El método directo o natural (1890-1930):	56
2.3.2.3.3.	El método estructural (1930-1960):	56
2.3.2.3.4.	El método audio-lingüe (1950-1970):.....	56
2.3.2.3.5.	El método audiovisual (1954):.....	56
2.3.2.3.6.	El método situacional (1950-1970).....	57
2.3.2.3.7.	El enfoque comunicativo (1970-presente):	57
2.3.2.3.8.	Adquisición de segunda lengua (ASL) (1981):.....	57
2.3.2.4.	La enseñanza del idioma inglés a nivel universitario	58
2.3.2.4.1.	El contexto	58

2.3.2.4.2. Los docentes	60
2.3.2.4.3. Los estudiantes.....	60
2.3.2.4.4. Los métodos.....	61
2.3.2.5. Los distintos enfoques o métodos actuales para la enseñanza del inglés	62
2.3.2.6. Marco Común Europeo de Referencia (Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2).....	65
CAPÍTULO III.....	69
METODOLOGÍA.....	69
3.1. Operacionalización de las variables	69
3.2. Tipo y diseño de la investigación	73
3.2.1. Estrategia para la prueba de hipótesis	74
3.3. Población y muestra	74
3.4. Instrumentos de recolección de datos	74
3.4.1. Procedimiento	74
CAPÍTULO IV	75
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	75
4.1.1. Encuesta aplicada posteriormente a la intervención.....	75
4.1.1.1. Descriptivos	75
4.1.1.2. Inferenciales	75
4.1.2. Rendimiento de los estudiantes antes y después de la intervención	82
4.1.3. Discusión	84
4.2.1. Verificación de hipótesis bivariadas del estudio	89
4.2.1.1. Hipótesis de la gramática.....	89
4.2.1.2. Hipótesis del vocabulario.....	90
4.2.1.3. Hipótesis del uso de la lengua	90
4.2.1.4. Hipótesis de la comprensión lectora	91
4.2.1.5. Hipótesis de la comprensión auditiva	92
4.2.1.6. Hipótesis de la expresión escrita	92
4.2.1.7. Hipótesis de la expresión oral.....	93
4.2.1.8. Hipótesis de las habilidades comunicativas	93
4.3.1. Análisis multivariante de los indicadores del estudio	94
4.3.2. Limitaciones	96
CONCLUSIONES.....	98

RECOMENDACIONES	100
ANEXOS.....	115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de operacionalización	69
Tabla 2 Edad.....	75
Tabla 3 Percepción de la ansiedad de los participantes.....	76
Tabla 4 Percepción de la motivación de los participantes para aprender inglés antes, durante y después del curso	77
Tabla 5 Percepción de la autoconfianza de los participantes para aprender inglés antes, durante y después del curso	78
Tabla 6 Lo que considera más importante al momento de hablar	79
Tabla 7 Percepción de la autoconfianza de los participantes para aprender inglés antes, durante y después del curso	80
Tabla 8 Percepción del estudiante con respecto a los insumos y la forma de enseñar de la profesora	80
Tabla 9 Percepción de qué tan expuesto al idioma se sentía	81
Tabla 10 Percepción del estudiante con respecto a los insumos y la forma de enseñar de la profesora	82
Tabla 11 Rendimiento en inglés en el grupo control.....	83
Tabla 12 Rendimiento en inglés en el grupo experimental	83
Tabla 13 Comparación del rendimiento en Gramática en el grupo control y experimental..	90
Tabla 14 Comparación del rendimiento en Vocabulario en el grupo control y experimental	90
Tabla 15 Comparación del rendimiento en uso de la lengua en el grupo control y experimental.....	91
Tabla 16 Comparación del rendimiento en Comprensión lectora en el grupo control y experimental.....	91
Tabla 17 Comparación del rendimiento en Comprensión auditiva en el grupo control y experimental.....	92
Tabla 18 Comparación del rendimiento en Expresión escrita en el grupo control y experimental.....	93
Tabla 19 Comparación del rendimiento en Expresión oral en el grupo control y experimental.....	93

Tabla 20 Comparación del rendimiento en habilidades comunicativas del inglés en el grupo control y experimental	94
Tabla 21 Pruebas de efectos inter-sujetos del análisis MANOVA.....	95

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Cuadro de consistencia	1
Anexo 2: Matriz de problematización	5
Anexo 3: Formato de la prueba estandarizadas (A1+ End of year test standard)	6
Anexo 4: Formato del cuestionario aplicado a los dos grupos (control y experimental)	11
Anexo 5: Planes de clases y registro anecdótico	15

RESUMEN

El presente estudio tuvo por objetivo comprobar el efecto en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas de la recreación del enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH, Machala-Ecuador. Para ello, se realizó un estudio cuasi-experimental con diseño preprueba/posprueba y grupo de control, en un número de 54 estudiantes universitarios divididos en dos grupos: un grupo de intervención (29) y uno de control (25). Se desarrolló un ciclo completo en el primer nivel del Centro de Idiomas empleando el sílabo común de la UTMACH en el grupo de control, mientras que, en el grupo experimental se empleó el enfoque natural, reduciendo al mínimo el uso de la gramática y potenciando la interacción del docente con los estudiantes y entre estudiantes. Se evaluó la situación inicial y final del proceso mediante el empleo de pruebas estandarizadas según el MCER. En el grupo de control se constató un incremento en la expresión escrita y oral, así como en el total; mientras que en el grupo experimental se evidenció un incremento significativo en gramática, vocabulario, expresión escrita y oral, así como en el total, todo esto con aplicación de T de Student para muestras repetidas. Finalmente, al comprobar las hipótesis de contraste entre el método natural y el tradicional, se encontró que el primero presentó diferencias significativas respecto a la expresión oral, vocabulario y gramática en las que presenta valores significativamente más altos que el segundo (T de Student para muestras independientes), aspecto que se ratifica con análisis multivariante (MANOVA).

Palabras clave: enfoque natural, expresión oral, vocabulario, TEFL

ABSTRACT

The objective of this study was to verify the effect on the development of the basic communicative skills of the recreation of the natural approach in the teaching-learning of the English language in first level students of the Language Center, UTMACH, Machala-Ecuador. For this, a quasi-experimental study was carried out with pre-test/post-test design and control group, in a number of 54 university students divided into two groups: an intervention group (29) and a control group (25). A complete cycle was developed in the first level of the Language Center using the common UTMACH syllabus in the control group, while in the experimental group, the natural approach was used, minimizing the use of grammar and enhancing the interaction of the teacher with students and among students. The initial and final situation of the process was evaluated through the use of standardized tests according to the CEFR. The control group showed an increase in writing and oral expression, as well as in the total; whereas, in the experimental group there was a significant increase in grammar, vocabulary, listening comprehension, writing and oral expression, as well as in the total (Student's T for repeated samples). Finally, when checking the contrast hypothesis between the natural and the traditional method, it was found that the first shown significant differences with respect to the oral expression, vocabulary and grammar in which it showed values significantly higher than the second (Student's T for independent samples), an aspect that is ratified by multivariate analysis (MANOVA).

Keywords: natural approach, oral expression, vocabulary, TEFL.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Pese a que el enfoque natural tiene una larga historia remontando su origen a mediados del siglo XIX, es importante señalar que en el Ecuador y particularmente en Machala apenas ha sido considerado como un mecanismo de enseñanza de la lengua extranjera. La enseñanza del inglés a nivel universitario, particularmente en estudiantes que inician su formación en las aulas de clase presenta una serie de problemas por cuanto los estudiantes continúan recibiendo la misma formación a la que estuvieron acostumbrados en el colegio, con clases de inglés centradas en la gramática que enseña el profesor. Desde luego, el método que se encuentra en las aulas de clase no se puede señalar como un método puramente gramatical, de traducción, estructural, audio-lingüe, situacional o comunicativo, sino que supone el empleo de una variedad de métodos, todos ellos, de alguna manera próximos a la enseñanza tradicional y no al enfoque natural.

Es así, que se ha propuesto el desarrollo de la presente tesis que incluye el uso de un enfoque lo más próximo al método natural para evidenciar qué aspectos del aprendizaje del estudiante pueden modificarse y si es posible modificarlos significativamente. Por tal razón, el presente estudio se halla estructurado en cuatro capítulos que demuestran desde el ámbito teórico hasta el empírico el impacto que ha tenido el uso del enfoque natural en un conglomerado de 54 estudiantes de la UTMACH.

El primer capítulo aborda la problemática señalando el tipo de educación a la que están acostumbrados los estudiantes, formula objetivos y diseña hipótesis bivariadas que requieren ser contrastadas empíricamente.

En el segundo capítulo se expone un marco teórico del enfoque natural en contraste con otros enfoques con los que comparte varios postulados y disiente en otros. Lo importante de este capítulo es que además de zanjar definiciones y conceptos teóricos, expone un estado del arte

relativo a la situación de esta línea de investigación en el campo de la investigación a nivel internacional.

El tercer capítulo se ocupa de los aspectos metodológicos señalando el proceso de recolección de la información, el de intervención en el grupo experimental distinguiéndolo del grupo de control. Además, se explica el proceso estadístico llevado a cabo para verificar las hipótesis formuladas inicialmente.

Por último, en el cuarto capítulo, se señala los resultados de la encuesta relativa a la satisfacción del estudiantado con el empleo del enfoque natural, así como se verifican las hipótesis relativas al potencial que tiene el uso del enfoque natural sobre el enfoque tradicional en la destreza oral y otros aspectos de la lengua. También se exponen otras hipótesis que subyacen al estudio, así como se incluye un análisis multivariante (MANOVA) para verificar en el conjunto el efecto que ha tenido pertenecer al grupo experimental en el que se empleó el enfoque natural.

El presente estudio constituye una de las primeras aproximaciones al enfoque natural desde el campo experimental en ciencias de la educación pues se desconoce estudios realizados en el Ecuador que hayan utilizado procesos experimentales. Existen algunos estudios cuasi-experimentales y varios estudios transversales en los que se encuesta a profesores y estudiantes.

1.1. Situación problemática

El presente proyecto pretende recabar información sobre la efectividad del enfoque natural en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Machala (UTMACH). Una de las mayores dificultades que presenta una persona al hablar su idioma nativo es la habilidad de habla, y especialmente en público; el hablar en público nos genera una serie de ansiedades, esta sensación la hemos experimentado muchos a lo largo de nuestra vida, ya sea en el salón de clase al realizar una exposición, a los docentes cuando por primera vez exponemos a nuestros estudiantes el desarrollo de una clase, mucho más hablar un idioma que no es el nuestro. En lo que se refiere a la comprensión auditiva alguna vez ha ocurrido que mientras hablamos por teléfono, en el otro lado de la línea se oye una serie de sonidos que causan interrupciones que no nos permite comprender el mensaje del interlocutor, algo parecido también ocurre en un aprendiz de un idioma extranjero cuando no hay exposición suficiente en el idioma meta y en lugar se usa la combinación de L1 y L2 el estudiante no desarrollará en todo su potencial la comprensión auditiva ya que el uso de L1 se convierte en la barrera psicológica para la comprensión auditiva.

Por otro lado, mientras más se lee más se desarrolla la expresión escrita, el hábito de la lectura comprensiva enriquece la creatividad, incrementa el vocabulario y a su vez incrementa la habilidad de la escritura. Los estudiantes del Centro de Idiomas de la UTMACH no alcanzan los estándares requeridos debido a que los métodos aplicados en el proceso de enseñanza - aprendizaje no propician el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en el nivel de logro esperado. También se toma en consideración el nivel de inglés de las docentes participantes en este caso la investigadora con nivel B1 avanzado, así mismo, la profesora del grupo de control tiene el mismo nivel para que no haya ningún tipo de ventaja.

El estudio incorpora parte del análisis de la propuesta metodológica y los enfoques cambian en razón de las necesidades de los nuevos conocimientos y los procesos dinámicos del aprendizaje. El enfoque natural es el sustento de la base teórica que desde una perspectiva

creativa debe incorporar algunos aspectos propios del sílabo y el programa del Centro de Idiomas de la UTMACH sin que ello modifique en esencia la naturaleza de este método.

Se desconocen estudios con evidencias empíricas que prueben los alcances y limitaciones que tiene el aprendizaje natural en el Ecuador comparando un grupo de intervención con uno de control.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema central

¿Cuál es el efecto de la aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas de los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el desarrollo de la **expresión oral** de los estudiantes del primer nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH?
- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el desarrollo de la **compresión auditiva** de los estudiantes del primer nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH?
- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el desarrollo de la **comprensión lectora** de los estudiantes del primer nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH?
- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el desarrollo de la **expresión escrita** de los estudiantes del primer nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH?

1.3. Justificación teórica

En el ámbito pedagógico, el presente estudio halla su justificación en la posibilidad de acelerar el proceso de aprendizaje de L2 exponiendo al estudiante a la lengua meta y creando necesidades auténticas de comunicación. La teoría clave en la que nos fundamentamos es en el constructivismo como una teoría del aprendizaje activo que, fusionado al enfoque natural, hace que el estudiante fije los conocimientos de manera natural, pero al mismo tiempo de manera significativa y consciente. En este sentido, es posible que el estudiante pueda producir L2 de forma espontánea y ayudarse del profesor solamente para precisar las reglas. Desde luego, los planes de clase, aunque responden a un sílabo de estructurado, se adaptan a circunstancias de comunicación o ambientes creados por el profesor mediante el uso de estrategias didácticas como el uso de objetivos físicos, acciones observables, información gap, jigsaw puzzles, realia, etc. mientras que, la gramática está supeditada al uso de la lengua. En tal sentido, se evalúan las destrezas de comunicación antes que las reglas morfosintácticas que se espera se vayan proporcionando automáticamente por el contexto.

El presente estudio determinó el efecto del enfoque natural como un método que desarrolla las habilidades básicas comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del primer nivel del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Machala. Los beneficiarios del proyecto fueron los estudiantes de la Universidad Técnica de Machala, de la ciudad de Machala, provincia El Oro, Ecuador. Los docentes al poder aplicar un método eficaz para el desarrollo de dichas habilidades básicas y los estudiantes al lograr un mejor desempeño en el dominio de las habilidades básicas. Se desarrollaron clases normales con dos grupos, el grupo de control cuyo docente fue asignado por el centro de estudios y el grupo experimental que desarrolló clases con la docente – investigadora. Se trabajó con el libro Empower Level A1 Student's Book, de Cambridge University Press, el cual es un curso de inglés estadounidense que desarrolla un esquema bastante dinámico, sin embargo, las actividades comunicativas planteadas en el texto han sido adaptadas a un enfoque natural que prioriza la interacción y el uso de L2 sobre el esquema del texto.

En este estudio encontramos cómo se suscita la problemática a ser resuelta, además que se sustenta en bases Teóricas del Marco Común de Referencia Europeo para el pre y pos evaluación de los estudiantes en los diferentes niveles. Del problema general se planteó un objetivo general y de los problemas específicos se desprendieron cuatro objetivos específicos con las respectivas hipótesis que plantean la posibilidad de mejorar las habilidades comunicativas básicas de L2.

En aras de mejorar las habilidades comunicativas básicas del idioma inglés en los estudiantes del primer nivel del Centro de idiomas de la UTMACH, contando con la aprobación de las autoridades de la misma, y una gran variedad de fuentes bibliográfica confiables de autores de textos y artículos se considera que este estudio podría tener replicabilidad en el contexto ecuatoriano de L2.

1.4. Justificación practica

Por más de dieciocho años he tenido la experiencia de la enseñanza- aprendizaje del inglés como segundo idioma a niños y niñas de educación básica obteniendo grandes resultados, lo que hacía que esos resultados sean significativos era que aplicaba el método del enfoque natural, claro está que nunca realicé un estudio comparativo para conocer hasta qué punto este método de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés es significativo, pero creo firmemente y apoyándome en la teoría de Krashen, 1983; que con este método se reduce el nivel de ansiedad, incrementa la motivación al utilizar técnicas activas como TPR, los estudiantes están expuestos a un ambiente rico en vocabulario de diversa índole y al idioma meta con fluidez, entre otras, lo que hace que este método sea efectivo en desarrollar las habilidades comunicativas básicas de la lengua inglesa en los niveles principiantes.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Comprobar el efecto en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas de la recreación del enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

1.5.2. Objetivos específicos:

- Evaluar el nivel de desarrollo de **gramática** en el grupo de control y experimental, antes y después del primer nivel, a través del empleo de pruebas estandarizadas según el MCER.
- Evaluar el nivel de desarrollo de **vocabulario** en el grupo de control y experimental, antes y después del primer nivel, a través del empleo de pruebas estandarizadas según el MCER.
- Evaluar el nivel de desarrollo de **uso de la lengua** en el grupo de control y experimental, antes y después del primer nivel, a través del empleo de pruebas estandarizadas según MCER.
- Evaluar el nivel de desarrollo de **expresión oral** en el grupo de control y experimental, antes y después del primer nivel, a través del empleo de pruebas estandarizadas según el MCER.
- Evaluar el nivel de desarrollo de **comprensión auditiva** en el grupo de control y experimental, antes y después del primer nivel, a través del empleo de pruebas estandarizadas según el MCER.
- Evaluar el nivel de desarrollo de **comprensión lectora** en el grupo de control y experimental, antes y después del primer nivel, a través del empleo de pruebas estandarizadas según MCER.

- Evaluar el nivel de desarrollo de **expresión escrita** en el grupo de control y experimental, antes y después del primer nivel, a través del empleo de pruebas estandarizadas según MCER.

1.6. Formulación de la hipótesis

1.6.1. Hipótesis general

1.6.1.1. Hipótesis Alterna (H_1)

La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

1.6.1.2. Hipótesis Nula (H_0)

La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

1.6.2. Hipótesis específicas

1.6.2.1. Hipótesis alterna (H_1) e Hipótesis Nula (H_0)

1. **H_1 .** La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la **gramática** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H_0 . La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la **gramática** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

2. **H_1 .** La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo del **vocabulario** en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H_0 . La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo del **vocabulario** en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

3. **H₁.** La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo del **uso de la lengua** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.
H₀. La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo del **uso de la lengua** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.
4. **H₁.** La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la **expresión oral** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.
H₀. La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la **expresión oral** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.
5. **H₁.** La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la **compresión auditiva** en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.
H₀. La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la **compresión auditiva** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.
6. **H₁.** La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la **compresión lectora** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.
H₀. La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la **compresión lectora** en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH.
7. **H₁.** La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la **expresión escrita** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.
H₀. La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la **expresión escrita** en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Marco filosófico

Debido a la aparición continua de nuevas tendencias globales en tecnología, comercio, economía, comunicación, demografía, entre otras; el auge del inglés como segunda lengua ha sido considerable en el siglo XXI, y sigue en crecimiento (Quezada, 2011); por lo que, no resulta extraño que sea el idioma más utilizado alrededor del mundo (Quezada, 2011; Beltrán, 2017; Rueda y Wilburn, 2014) llegando a considerarse como el “idioma global”, la “lengua franca” (Quezada, 2011).

Si bien las estadísticas mundiales de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010), señalan al idioma inglés como la segunda lengua que más se practica, colocando al chino mandarín en el primero; sin embargo, esto se debe a la cantidad de habitantes que convierte a China en el país con mayor población en el mundo, por tanto, mayor número de personas que hablan este idioma.

De acuerdo con Crystal (2003), autor de la enormemente exitosa enciclopedia de *Cambridge del Lenguaje*, el inglés es tan utilizado que, los parlantes de inglés como lengua extranjera y segunda lengua superan a las personas que hablan inglés como lengua materna en una proporción de 3 a 1 y tiene un estatus especial al menos en 75 países a pesar de no ser el idioma oficial: “nunca había habido un idioma que se hablara más por personas que lo usan como segunda lengua que como lengua materna” (p. 6). Alrededor de un cuarto de la población mundial ya habla inglés o tiene fluidez, esto es 1.5 billones de personas, frente al chino mandarín que es conocido por “solo” 1.1 billones (Crystal, 2003).

De esta manera, el dominio del idioma inglés se vuelve cada vez más necesario, es signo de competitividad y crecimiento global, se lo usa en el diario vivir de los negocios y las comunicaciones (Quezada, 2011; Medina, Melo, y Palacios, 2013; Rueda y Wilburn, 2014), por lo que las instituciones educativas alrededor del mundo lo integran en el currículo (Beltrán, 2017). “Cientos de millones de personas están aprendiendo inglés, el idioma del

planeta para el comercio, la tecnología y, cada vez más, para el poder” (Quezada, 2011, p. 5).

De acuerdo con Mei (2008) el aprendizaje de una lengua extranjera es considerado como “el conocimiento de una lengua diferente a la lengua materna de un estudiante, y ella generalmente no es usada en la vida diaria del aprendiz” (p. 12). Para Oñate (2016), el aprendizaje de una segunda lengua (L2) “se fundamenta en los mismos principios universales innatos que rigen el aprendizaje de una primera lengua (L1), con la diferencia que el primer idioma se logra en un ambiente natural y el idioma extranjero en el ambiente artificial del aula” (p. 68), y “cada aula es un escenario en el que interactúan una serie de variables didácticas que hacen de la enseñanza y el aprendizaje del inglés un acto complejo” (Díaz, Martínez, Roa, & Sanhueza, 2010, p. 49).

Con respecto al contexto donde se aprende una segunda lengua, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, conceptualizando el aprendizaje de una segunda lengua (L2), también se hace referencia al aula: “el aprendizaje de una lengua es un proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, especialmente, mediante el estudio académico en un marco institucional” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 137). Por lo tanto, el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el inglés, es el resultado de un proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje que los individuos reciben en la escuela, colegio y/o universidad, siendo, en muchos de los casos, de carácter obligatorio.

El proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera se da mediante un conjunto de actividades controladas dentro del aula de clase, en donde el profesor (características personales, su experiencia, conocimientos y formación, habilidades y personalidad, accesibilidad) y el estudiante (características personales, motivación, aptitudes y actitudes hacia el aprendizaje específico, conocimientos previos y experiencia en el área concreta, destrezas) representan dos de los elementos de mayor importancia (Beltrán, 2017), de su interrelación dependerá el correcto o mal desarrollo de dicho proceso. Otros dos elementos importantes dentro del aprendizaje del inglés, están, en tercer lugar, las estrategias docentes (metodología) y, en cuarto lugar, el contexto y ambiente de aprendizaje (Fernández, 2015).

Aprender el idioma inglés comprende un camino hacia la dominación de habilidades orales y escritas que se expresan en cuatro destrezas básicas: Escuchar, Hablar, Leer y Escribir. Entendiéndose las destrezas como “capacidades lingüísticas receptivas y productivas inherentes del ser humano” (Hernández, 2014, p. 45).

La comprensión Auditiva o *Listening*: Consiste en el desarrollo de destrezas auditivas, habilidades para percibir y construir mensajes, entender lo que otros dicen para poder responder (Hernández, 2014). La comprensión auditiva permite que los estudiantes adquieran información para una mejor comunicación (Wallace, Stariha y Walberg, 2004); por ello, la escucha debe darse de manera extensa e intensa (Harmer, 2011).

La expresión Oral o *Speaking*: Está estrechamente relacionada con la destreza auditiva. Es un proceso gradual en que el estudiante practica el idioma mediante discusiones, conversaciones, respondiendo preguntas u otras actividades que lo motiven a expresarse oralmente (Hernández, 2014). Las destrezas orales están marcadas por la velocidad en que se habla, el volumen y la precisión de la pronunciación, y por supuesto, la coherencia (Wallace, Stariha, & Walberg, 2004). También implica la capacidad de hablar con fluidez, esto es la capacidad para procesar información y lenguaje “en el acto” (Harmer, 2011).

La Lectura o *Reading*: Va de la mano de la comprensión auditiva y la expresión oral. La lectura comprensiva involucra la inteligencia para la interpretación del texto, ya sea que se esté leyendo en el idioma nativo o en la lengua extranjera (Carvajal, 2013, Hernández, 2014). Al igual que la escucha, la lectura también debe ser extensa e intensa, pues de ella se puede obtener importante información (Harmer, 2011). Es un proceso que incluye “habilidades intelectuales (estrategias para inferir o interpretar significado, retención de información) y el conocimiento de una variedad de signos lingüísticos (morfemas, sílabas, palabras, frases, etc.)” (Hernández, 2014, p. 45).

La escritura o *Writing*: Se convierte en la extensión de las otras habilidades de: escuchar, hablar y leer (Hernández, 2014). Es la habilidad para tomar notas, identificar la idea central, hacer resúmenes, borradores y correcciones en el idioma extranjero (Wallace, Stariha, & Walberg, 2004).

De esta manera, leer y escuchar son habilidades predominantemente receptivas, mientras que hablar y escribir son habilidades productivas, pero todas ellas se constituyen en habilidades comunicativas que el aprendiz usa de manera integrada, pues, normalmente se desarrollan de manera simultánea, escuchamos y hablamos, por ejemplo.

Por otra parte, respecto al aprendizaje del inglés en América Latina, de acuerdo con el informe de Cronquist y Fiszbein (2017) sobre estado del aprendizaje del inglés en diez países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, indica que “América Latina, como región, se ubica por debajo del promedio mundial en el EF English First English Proficiency Index (EF EPI) en todos los grupos de edad” (p. 12).

La región ha hecho considerables esfuerzos para mejorar el aprendizaje del inglés por medio de políticas y programas, lo que ha dado como resultado que más personas tengan acceso al aprendizaje del idioma inglés (AIE); sin embargo, los resultados de exámenes indican que el dominio del inglés es muy bajo. El sistema educativo simplemente no está generando estudiantes con los niveles necesarios de dominio del inglés. (Cronquist & Fiszbein, 2017, p. 3)

En el caso de Ecuador, es necesario alcanzar al menos un nivel B1 en inglés para graduarse, aunque quienes se gradúan de programas técnicos deben alcanzar un nivel A2 al menos; sin embargo, la información sobre el cumplimiento de estas regulaciones es escasa (Cronquist & Fiszbein, 2017). A nivel de política pública, para contrarrestar esta problemática, a partir del año 2016 el nuevo currículo de Ecuador coloca al inglés como materia obligatoria en las escuelas públicas.

Esto debido a factores como la falta de políticas, puesto que solo en seis de los diez países investigados, se cuenta con una legislación que establece obligatoriedad de enseñar inglés en las escuelas; sólo cinco países cuentan con planes muy bien desarrollados para mejorar la enseñanza de inglés; siete utilizan un estándar de medición y establecen metas de dominio para los estudiantes; sólo dos implementan con éxito evaluaciones de dominio del inglés por parte de los alumnos; muchos fallan en enfrentar la evaluación de los docentes pues pocos países evalúan el nivel de dominio de inglés de sus profesores (Cronquist & Fiszbein, 2017).

Todo ello nos permite observar que las instituciones educativas en América Latina son incapaces de asegurar la calidad de la enseñanza del inglés y un correcto aprendizaje.

2.2. Antecedentes de investigación.

2.2.1. Investigaciones sobre enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés

2.2.1.1. Estudios internacionales

Enfoque natural a través de *Flipped Classroom Platform*, Tamil Nadu – India.

Hay varios enfoques y métodos para enseñar el idioma inglés en el contexto del segundo idioma. Los profesores de este idioma aplican diferentes métodos convenientes o adecuados para los requisitos específicos de los alumnos. El enfoque natural es uno de los enfoques utilizados en el estudio de Praveen (2016), llevado a cabo en Tamil Nadu, India, y aplicado en el nivel universitario “donde los estudiantes tienen oportunidades adquirir lenguaje en lugar de forzarlo” (p. 14), mediante el modelo *Flipped Classroom* (clase invertida en su traducción al español), el cual consiste en una plataforma efectiva que aplica un enfoque natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Los objetivos de este estudio fueron: a) Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés mediante la incorporación del enfoque natural y el mapeo con el modelo del aula flexible, b) Ayudar a los maestros a comprender la efectividad de aplicar un enfoque natural para enseñar el idioma inglés en el modelo *Flipped Classroom*; y, c) Crear un proceso para usar el enfoque natural en la plataforma *Flipped Classroom*.

Encontrando como resultado algunas implicaciones pedagógicas que resultan efectivas a la hora de aplicar el enfoque natural:

- El aprendizaje tiene lugar dentro y fuera del aula.

- Al aprender fuera de la clase, los estudiantes participan en un entorno de aprendizaje autogestionado, donde aprenden a su propio ritmo y colaboran con los compañeros cara a cara y en línea.
- Mientras exploran el contenido de un tema particular o una idea, los estudiantes colaboran a través de sitios web de redes sociales y aplicaciones móviles.
- Los estudiantes no solo navegan por Internet en busca de información, sino que también usan bibliotecas, se reúnen con expertos en el campo de estudio, participan en foros en línea, etc.
- Los estudiantes diseñan estrategias de aprendizaje en su propio curso en la exploración de materiales / contenidos fuera del contexto del aula.
- Los estudiantes verifican sus ideas y la información que han acumulado fuera de la clase. para participar en varias actividades en el aula.
- Los profesores pueden dar retroalimentación individual a los estudiantes, después de las horas de clase, a través de correo electrónico u otras aplicaciones móviles como: WhatsApp, Viber, etc.

De acuerdo a estas implicaciones, el estudio de Praveen (2016) concluye que “el enfoque natural de la enseñanza del idioma inglés es un enfoque efectivo, que aboga por un lenguaje de aprendizaje natural y más importante, sin demasiado énfasis en gramática” (p. 16).

Uso de la técnica de *Gesturing* estudiantes hispanos, Tennessee - Estados Unidos.

De acuerdo con Mendoza (2016) hay un aumento en los estudiantes hispanos de inglés como segundo idioma (ELL), por lo que llevó a cabo un estudio en esta población, sobre el impacto de la técnica *Gesturing* (gesticulación en su traducción al español) como método de enseñanza para el desarrollo de una segunda lengua.

El gesturing, basado en el uso de gestos por parte de los docentes, es una técnica de enseñanza que se utiliza en métodos exitosos como el Enfoque Natural (NA) y la Respuesta Física Total (TPR) para ayudar a los estudiantes ELL en la comprensión y producción del inglés como segunda lengua. Este estudio examinó los efectos que tiene el uso de la expresión corporal y facial a través de gestos por parte del docente en el número de palabras habladas por el niño en múltiples configuraciones, estuvo dirigido específicamente a un estudiante

migrante, proveniente de un contexto económico bajo, con un lenguaje oral limitado y que requería asistencia en la comunicación.

Con base en los datos recopilados de este estudio, un estudiante ELL migrante puede encontrarse varios obstáculos y desafíos como: no ser de ese país, hablando de Estados Unidos, no hablar inglés, provenir de una familia de bajos ingresos, aprender de un maestro que puede no haber recibido ningún tipo de entrenamiento o habilidad especial para enseñar a los estudiantes ELL; todo ello puede ser muy abrumador. Mientras que, para los maestros, en este contexto, puede ser abrumador que hay muchos métodos y tratar de averiguar qué método es el mejor puede resultar frustrante; sin mencionar que algunos métodos son más caros que otros. Frente a esta situación, señala que, métodos como el Enfoque Natural y el de Respuesta Física Total, “son efectivos y de bajo costo” (Mendoza, 2016, p. 45).

Este estudio examinó cómo los gestos, un componente simple y efectivo del Enfoque Natural y Respuesta Física Total, puede influir en la producción de palabras en un estudiante migrante de ELL; también es económicamente amistoso. Las estadísticas y la investigación señalan que hay un crecimiento continuo en migrantes ELL estudiantes en el país, y hay una demanda de maestros que puedan enseñar el crecimiento población de estudiantes ELL.

Los resultados de este estudio mostraron que hay efectos de los gestos del maestro en el número de palabras pronunciadas por el aprendiente participante, pues se evidenció un aumento significativo en la cantidad de palabras habladas por el participante, también hubo un aumento en la producción de lenguaje oral.

2.2.1.2. Estudios latinoamericanos

Focal Skills para la comprensión auditiva, Santiago de Chile -Chile

De acuerdo con Yilorm y Lizasoain (2018) el Enfoque Natural (Natural Approach) de Krashen y Terrell (1983) y el método Respuesta Física Total (Total Physical Response) de Asher (1974) son prácticas comunicativas que cumplen con los principios básicos del enfoque Focal Skills y que, por lo tanto, pueden ser utilizados en los módulos de enseñanza del inglés como segunda lengua.

El estudio comprende la aplicación de la versión adaptada del módulo de comprensión auditiva aplicada a los estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial de primer año de la Universidad Austral de Chile, durante los meses de marzo y abril del primer semestre del año 2011, para comparar los resultados de adquisición de la lengua inglesa obtenidos con el enfoque *Focal Skills*, un instrumento didáctico utilizado en el módulo de comprensión auditiva al que se vio expuesto el grupo experimental. Este consistió en el uso de materiales audiovisuales auténticos, materiales multi-sensoriales y en las últimas clases, se incorporó el texto de estudio World Link I (2001).

El material audiovisual comprendía, primariamente, entrevistas a personas famosas, encuentros entre personas comunes y corrientes en la calle, extraídas del programa de videos Real English, canciones con karaoke para cantar y bailar, películas, documentales y reportajes, mientras que el material multi-sensorial comprendió el uso de juegos didácticos, autoadhesivos y tarjetas de saludo y reconocimiento, entre otros.

Algunas de las conclusiones más relevantes con respecto a los resultados observados, son:

- Se respeta el periodo de silencio necesario para el desarrollo de la comprensión de la lengua.
- Se respetan los ritmos individuales, ya que los estudiantes trabajan a su propio paso y son ubicados en los diferentes módulos según sus competencias.
- En la sala de clases, los profesores proveen un ambiente de adquisición favorable, positivo, seguro y profesional, donde los estudiantes se sienten cómodos porque son respetados como seres humanos en proceso de aprendizaje.
- El rol facilitador del profesor es positivo y contribuye altamente a concretar el proceso de adquisición de la lengua.
- La exposición de los estudiantes a un input auditivo importante, a través del uso de material didáctico auténtico y multi-sensorial, constituye efectivamente un requisito primordial para que los estudiantes produzcan la lengua extranjera a en forma fluida y comprensible, cumpliéndose así el dominio de la competencia comunicativa. (p. 141)

En general, los resultados demostraron que un 95.8% de los estudiantes mejoró su nivel de comprensión auditiva, estableciendo que el modelo Focal Skills, fundamentado en el Enfoque Natural, cumple a cabalidad con los principios básicos de un proceso de adquisición efectivo de una segunda lengua o lengua extranjera.

***It's my Turn* para enseñanza de inglés en zonas rurales, Región de los Ríos, Chile**

El trabajo de Lizasoain, Ortiz y Becchi (2018) reporta los resultados de un estudio que buscó examinar el impacto de una herramienta TIC para el autoaprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) en un contexto rural de Chile. En este contexto, se incluyó *It's my Turn* en todas las escuelas de zonas rurales del país.

El diseño de *It's my Turn* tiene sus fundamentos en el Enfoque Natural de adquisición de segundas lenguas, las cuales se adquieren en contextos donde estas constituyen una lengua nacional y/u oficial, como es el caso de Canadá, por ejemplo, donde se habla inglés y francés como primera o segunda lenguas.

Para comprobar su efectividad, se midieron los logros de aprendizaje de 76 estudiantes de quinto y sexto de primaria de siete escuelas rurales de la Región de los Ríos con pruebas de entrada y salida. Al mismo tiempo, se realizaron observaciones para examinar la utilización del recurso por parte de los docentes. Una prueba t arrojó una diferencia significativa entre las pruebas de entrada y salida ($p < 0.0001$), lo que respalda la efectividad del programa.

Los estudiantes aprendieron elementos nuevos del inglés, gracias a una herramienta de autoaprendizaje TIC. Su interacción con los personajes de los videos promovió el aprendizaje, así como la utilización de sus libros de texto y diccionarios. Se puede decir también que los enfoques Natural y Comunicativo pueden ser efectivos, dado que permiten que los estudiantes adquieran la lengua extranjera en contextos de enseñanza significativos. Se concluye que *It's my Turn* es una herramienta TIC efectiva para la enseñanza del inglés en un contexto rural que de otra forma no tendría posibilidades de alfabetización en inglés.

Métodos de enseñanza del inglés en la educación secundaria pública, Trujillo, Perú

El estudio de Torres, Vásquez y Velásquez (2017) realizado en el Distrito de Trujillo durante el año 2016 con el propósito de diagnosticar los métodos más utilizados en la enseñanza del idioma inglés en 24 instituciones educativas públicas de secundaria, mediante la aplicación de una encuesta y la observación directa, en ambos instrumentos se determinó que el método Gramática – Traducción, con un 97% de ocurrencia, es el más usado en el sistema educativo de Trujillo, en cuanto a enseñanza del idioma inglés se refiere. El estudio concluyó, además, que las actividades realizadas por los docentes y alumnos de las instituciones educativas públicas corresponden al Método Gramática – Traducción, debido a que son más fáciles de aplicar considerando que cuentan solamente de 1 a 2 horas pedagógicas a la semana para el curso de inglés, estipulado en el plan de estudio del Diseño Curricular Nacional que ofrece el MINEDU, desarrollando únicamente capacidades de lectura y escritura, no se aplican muchos materiales, solamente diccionarios y/o figuras para aprender vocabulario, leer y traducir textos.

De esta manera, el estudio muestra que existe relación entre las actividades aplicadas por los docentes y las actividades realizadas por los alumnos, ya que los alumnos cumplen un rol pasivo y receptivo con poca independencia cognoscitiva; las actividades prácticas que el alumno realiza son mínimas, puesto que la labor fundamental en clase depende del profesor, haciendo así que los alumnos aprendan lo que él dice y sabe, por cuanto no requiere gran interacción entre docente y alumno.

En consecuencia, los resultados demuestran que algunas de las consecuencias de aplicar este método, son: desmotivación, problema del bajo nivel del desarrollo de la capacidad de comprensión lectora, temor a expresarse, etc.

“Oral expression in the classroom” para el desarrollo de la expresión y comprensión oral, Perú

El estudio de Ferro, Del Pozo y Saboya (2017) centrado en determinar la efectividad del Programa “Oral expression in the classroom” en el desarrollo de la expresión y comprensión oral del idioma inglés del segundo año de educación secundaria con aplicación del método natural, encontró que existen diferencias significativas en la variable expresión y comprensión oral donde se obtuvo una media de 28.07 antes frente a un 51.79 después, con

una diferencia promedio de 23.71, corroborando la efectividad del programa, demostrando que los participantes mejoraron de manera significativa en la pronunciación, la precisión gramatical y lexical, la interacción, la expresión corporal y la comprensión comunicativa al comunicarse en el idioma inglés. Asimismo, todos los resultados mencionados anteriormente demostraron que los estudiantes lograron interactuar con sus compañeros y desarrollar con facilidad el proceso comunicativo.

Enfoque comunicativo en el rendimiento académico en inglés y habilidades del aprendizaje, Perú.

El estudio de Avalos realizado en el año 2017 para conocer cómo influye el enfoque comunicativo en el rendimiento académico en inglés y las habilidades del aprendizaje de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad San Martín de Porres, Pueblo Libre aplicado en 150 estudiantes sobre su rendimiento académico y habilidades de aprendizaje.

Los resultados obtenidos demostraron que existe diferencia significativa en el rendimiento académico en inglés entre el post test del grupo control y experimental, así mismo, en las habilidades de aprendizaje se tienen los resultados del post test de los grupos de control y experimental; por consiguiente, la aplicación del enfoque comunicativo influye en el rendimiento académico en inglés y las habilidades del aprendizaje (pronunciación y comunicación) de los estudiantes.

2.2.1.3. Estudios ecuatorianos

Enfoques para la enseñanza de inglés, Ecuador.

El trabajo de Matamoros y otros (2017) compara cuatro de los enfoques de enseñanza más utilizados en contextos de lengua extranjera; Gramática Traducción, Audiolingual, Comunicativo y Enfoque Natural. Para la comparación, se consideraron siete características: las teorías de apoyo, el propósito de la creación, los materiales y las técnicas utilizadas, y los roles de los profesores, los estudiantes y la lengua materna de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Según estos autores, las técnicas utilizadas en las clases impulsadas por el Enfoque Natural, promueven el uso de juegos de roles, diálogos, conversaciones, actividades de lectura y comprensión, juegos, presentaciones orales y trabajos grupales y de pareja como en el enfoque comunicativo, además, favorece el uso de actividades de audición como el enfoque audiolingual; es decir, que el Enfoque Natural incluye algunas de las características de los otros enfoques, perfilándolo como un enfoque, en cierta forma, completo para la enseñanza del inglés, por lo tanto su efectividad en el aprendizaje es mayor frente a los demás enfoques, sin que esto signifique dejar de lado el enfoque comunicativo.

Su trabajo concluye que las características de cada enfoque dependen de cómo el idioma va a ser utilizado y las consideraciones teóricas que enmarcan estos enfoques. Destacan también que los profesores de lenguas extranjeras se proclaman a sí mismos como dedicados a un enfoque específico, sin embargo, su práctica docente indica lo contrario.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Enfoque natural

En el siglo XVIII surgió el primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras, que era una copia de lo que se conocía dentro de la enseñanza de las lenguas clásicas, siendo el latín uno de los principales. Se atribuye a Sears en 1845 la aparición del libro *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, donde expuso los fundamentos del método tradicional planteados a mediados de ese siglo, pero desarrollado plenamente en el siglo XIX. El *Método Tradicional*, conocido también como Método de Gramática y Traducción se basaba en la enseñanza del latín como lengua culta, aunque después comenzó a ser aplicada en el aprendizaje de otras lenguas europeas. Este método se fundamentaba en la memorización y la traducción con técnicas de corte conductista, por lo que tuvo muchas deficiencias y dejó de ser utilizado (Abio, 2011; Martín, 2009).

Posteriormente, para dar solución a los problemas de aprendizaje que había dejado el método anterior, se delimitaron los métodos directos como parte de la evolución natural, apareciendo el *Método Directo*, el cual presentó avances significativos frente al método

tradicional, promoviendo una didáctica enfocada en la comunicación oral para responder a las necesidades de los estudiantes, llevando la gramática al plano secundario, dando mayor relevancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. Sin embargo, “este método también presentaba algunos aspectos negativos, como la representación de diálogos o situaciones en el aula que los alumnos nunca se iban a encontrar y la ausencia de corrección podía fosilizar errores en etapas tempranas” (Martín, 2009, p. 62).

Hacia mediados del siglo XX, Fries¹ desarrolló el método oral o método estructural denominado mejor como *Método Audio-oral*, el cual consideraba que el aprendizaje de una segunda lengua requería hábitos de repetición fonética y la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. Sin embargo, pese a las valiosas e importantes aportaciones de estos métodos, no fue posible lograr mayores resultados puesto que no se lograba una comunicación fluida y real.

Después apareció el *Método Situacional o Enfoque Oral* entre 1930 y 1960. Este método era de tipo conductista y se enfocaba en la imitación, pretendiendo corregir los errores de métodos anteriores, dando más importancia a las estructuras en la programación, resaltando la importancia de la gramática y la corrección gramatical; pero, tampoco tuvo mayor repercusión y pronto se requirieron nuevas propuestas.

Apareció entonces, a mediados y finales del siglo XX, la *Revolución Cognitiva* como respuesta a las deficiencias de los métodos anteriores, oponiéndose a la concepción conductista del aprendizaje. Con esa revolución surgieron otros métodos de clara orientación cognitivista: Respuesta Física Total, Enfoque Natural, Sugestopedia, e incluso, el Enfoque Comunicativo.

Siguiendo ese orden, encontramos el método de *Respuesta Física Total que nació* en Estados Unidos a lo largo de los años 70 del siglo XX de la mano de Asher, psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras, es de corte natural puesto que también considera el aprendizaje de lengua extranjera similar a la lengua materna, se basa en principios de aprendizaje constructivista de Piaget como el modelo estímulo-respuesta (Martín, 2009).

No mucho después surgió el *Enfoque Natural* de Terrel y Krashen. Stephen Krashen, junto con la profesora de español Tracy Terrell fueron permanentes defensores del Método Natural, llamado “natural” por su premisa de que la lengua extranjera puede ser adquirida en la misma secuencia natural en que se aprende, cuando niño, la lengua materna; es decir, primero escuchando y luego hablando, para luego leer, y, por último, escribir. Así, el enfoque natural fue surgiendo de las experiencias de Terrel como profesora de español en California en 1977, en conjunto con el refuerzo de las aportaciones de Krashen y su conocimiento previo sobre adquisición de segundas lenguas; juntos crearon la obra *The Natural Approach* en 1983 (Alcaraz et al, 1993; Alviárez, Guerreiro y Sánchez, 2005).

Cuando Krashen intentó aplicar en clase su teoría conocida como el Método del Monitor o del Input, buscando desarrollar la adquisición de la lengua en vez del aprendizaje de la misma, él comprendió que las explicaciones de la gramática debían ser prohibidas y las actividades debían estar centradas más en su significado que en su forma; así, el habla podía surgir naturalmente (Abio, 2011). Estas, y otras conclusiones, junto con el aporte de Terrel dieron lugar a lo que hoy se conoce como Enfoque Natural en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

2.3.1.1. Definiciones

El enfoque natural es una propuesta de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros como segunda lengua, que, como su nombre lo indica, incorpora principios naturalistas de adquisición de segundas lenguas. La naturalidad que plantea este enfoque, se debe a que el aprendizaje surge mediante el uso preponderante de la lengua meta en situaciones comunicativas, pero sin que el aprendiente recurra a la primera lengua o lengua madre para realizar traducciones, y tampoco requiere del análisis gramatical, por lo cual, el enfoque le presta más atención a la comprensión y la comunicación (Centro Virtual Cervantes, 2018).

Por tanto, el enfoque natural está basado en el enfoque comunicativo, el cual pone mayor énfasis en “la importancia del *input* (más que la producción o repetición)” (Pikabea, 2008, p. 150); es decir, “los estudiantes primero escuchan antes de tratar de producir el lenguaje” (Rodríguez et al, 2017, p. 20). En este mismo sentido, García, Llanio y Arenas (2016), señalan que el enfoque natural se enfoca en que el aprendiente logre la comprensión antes

que la producción en el habla, lo que haría posible que la capacidad de hablar en la lengua meta, en algún momento y de manera progresiva, aparezca “de forma natural” (p. 63).

De acuerdo con Carrillo y Ramírez (2008), en el enfoque natural “la lengua es esencialmente su léxico y consecuentemente la gramática determina cómo el léxico es utilizado para crear mensajes” (p. 48); es decir, la lengua es considerada como el vehículo que hace posible la comunicación.

De igual manera, el enfoque natural presta mayor atención al “estado psicológico de los aprendices” (Pikabea, 2008, p. 150). Para ello, promueve la necesidad de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula, lo que hará posible que la adquisición de la lengua meta se dé satisfactoriamente, tanto para el docente como para los estudiantes.

En este sentido, la hipótesis del enfoque natural es que la adquisición de una segunda lengua se hace posible porque algunas estructuras de la lengua son adquiridas en un orden predecible, al inicio del proceso de adquisición de una lengua, y las otras estructuras se van adquiriendo en los estadios avanzados (Escobar & Bernaus, 2001), en la medida que el aprendiente desarrolla destrezas de comunicación a través de la exposición al nuevo lenguaje (Rodríguez, y otros, 2017). Por lo tanto, el principal objetivo del enfoque natural es desarrollar destrezas de comunicación básicas basado en la práctica de la lengua meta y sin recurrir a la lengua materna.

En este punto, es necesario señalar que, de acuerdo con Agudelo (2001), generalmente se piensa que el Método Natural y el Enfoque Natural son sinónimos, pero, si bien tienen una misma raíz; sin embargo, hay diferencias importantes entre ellas:

A diferencia del Método Natural, el Enfoque Natural presta menos importancia a los monólogos del profesor y a la repetición, poniendo toda su atención en la exposición del aprendiente hacia la lengua que, en su práctica, y en el máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje. (Agudelo, 2011, p. 46)

De esta manera, considerando todo lo antes mencionado, se puede observar que el enfoque natural se nutre del enfoque comunicativo y el método directo, todo esto basado en las cinco

hipótesis de Krashen (1985) sobre la adquisición de una segunda lengua, las cuales se han revisado en temas anteriores, y se resumen brevemente a continuación:

1. Hipótesis de la adquisición/aprendizaje: la adquisición es un proceso inconsciente que permite el desarrollo natural del dominio de la lengua.
2. Hipótesis del orden natural: ciertas estructuras gramaticales son adquiridas antes que otras de manera predecible.
3. Hipótesis del Monitor: el aprendizaje funciona como control y corrección, y la adquisición es la forma de asimilar una lengua condicionando su producción.
4. Hipótesis del Input comprensible: el input o la producción en L2 es relevante y comprensible.
5. Hipótesis del filtro afectivo: la actitud y los sentimientos del aprendiz influyen en la adquisición de la segunda lengua. (Atencia, 2014, p. 9)

2.3.1.2. Características

El Enfoque Natural considera el aprendizaje del primer idioma (lengua madre) y de un segunda idioma (lengua extranjera) como similares (Richards y Rodgers, 2009), se fundamenta en la teoría de que hay dos formas diferentes de desarrollar competencia en una segunda lengua: <<**adquisición**, que es un proceso "subconsciente", y **aprendizaje** que es un proceso "consciente">>(Ascencio, 2015, p. 26)

Con esta consideración, la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, por el enfoque natural, presenta las siguientes características:

- El docente tiene un papel central, mucho más importante que en otros métodos comunicativos.
- En las clases el docente genera un flujo constante de información lingüística, en variedad y cantidad, para la práctica.
- El docente proporciona apoyos extralingüísticos que faciliten la interpretación.
- El ambiente de clase debe ser interesante, relajado y motivador para crear un filtro afectivo bajo para un adecuado aprendizaje.

- El docente debe preparar contenidos adaptados al contexto, así como a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- El docente debe procurar realizar menos correcciones a los estudiantes, para incentivar la fluidez de la comunicación.
- Los estudiantes tienen la responsabilidad de aportar información sobre sus necesidades e intereses.
- Los estudiantes deben aprender y utilizar técnicas de control de la conversación regular el *input*.
- Los estudiantes tomarán las decisiones sobre cuándo hablar, qué decir y qué expresiones lingüísticas usar.
- El rol del profesor es facilitar a los aprendientes la recepción de usos lingüísticos ricos en variedad y cantidad.
- La estructura gramatical no necesita un análisis explícito o la atención por parte del profesor, el estudiante o los materiales de enseñanza.
- Las actividades prácticas están centradas más en la comprensión y el significado que en la producción de oraciones y enunciados gramaticalmente correctos.
- La presentación del docente gira alrededor de los objetos de clase y de los contenidos de los dibujos.
- El profesor habla despacio y con claridad, haciendo preguntas y respuestas
- Se aplican técnicas como la respuesta física total, uso de mímica, gestos y el contexto para producir preguntas y respuestas. (Moya & Albentosa, 2003; Ruiz, 2011; Agudelo, 2011)

Desde el enfoque natural se defiende la premisa de que una segunda lengua puede aprenderse siguiendo la misma lógica del desarrollo de la lengua materna, para lo cual, propone actividades que caracterizan a la enseñanza-aprendizaje del inglés desde el enfoque natural:

- Enfatizar en la fluidez de la comunicación, no en la corrección.
- Enseñar vocabulario y estructuras sintácticas de manera implícita.
- Exponer a los aprendientes a input lingüístico auténtico y comprensible.

- No recurrir a la lengua materna, ni hacer traducciones.
- Hacer que los estudiantes aprendan más a usar la lengua extranjera y menos a aprender acerca de ella. (Lizasoain, Ortiz, & Becchi, 2018, p. 9)

Con esto, el aprendiente experimenta una inmersión total en la segunda lengua, aplicando estrategias como:

- Utilización única y exclusiva de la lengua meta durante las clases,
- Priorizar el trabajo en parejas.
- Utilizar medios visuales (glosarios, láminas y fotografías).
- Recrear situaciones para la solución de problemas a partir del uso de juegos de palabras, diálogos, objetos y actividades relacionadas con la vida real, especialmente de los países cuya lengua se estudia. (García, Llanio, & Arenas, 2016, p. 63)

2.3.1.3. Organización de una clase aplicando el enfoque natural

De acuerdo con Carbajal (2015), antes de organizar una clase para la enseñanza y aprendizaje del inglés, se deben considerar los siguientes aspectos:

➤ Condiciones de apoyo al aprendizaje en el salón de clases

Para enseñar un idioma extranjero (en este caso el inglés) los maestros deben apoyarse en material didáctico como fichas (flash cards), afiches, murales que tengan que ver con el tema, juegos, etc. Por ejemplo, si se va a enseñar la palabra “mamá” (mother) se muestra figuras de una familia, de muchas madres, etc. Se debe tener en cuenta también:

- Énfasis en el significado más que en la forma
- El habla del maestro como apoyo al aprendizaje
- ¿Qué contenidos de inglés se pueden dar en nivel universitario?

➤ Estrategias de aprendizaje:

Estas deben incluir:

- Desarrollo del vocabulario Speaking and Listening
 - Expresión oral
- **Métodos de enseñanza-aprendizaje apropiados para la adquisición de una segunda lengua en el aula:**

En este caso, se considera apropiado el Enfoque natural, para el cual debe considerarse:

- Diseño: se trabajan las cuatro destrezas en dos áreas, *basic personal communicatives kills* (adquisición) y *academic learning* (aprendizaje).
- Sílabo: son unas actividades comunicativas, seleccionadas y graduadas. Centros de interés seleccionados por los alumnos.
- Funciones del profesor: diseñar y presentar las actividades comunicativas, aportar gran parte del comprensible input y crear un clima motivador y sin tensiones.
- Uso de materiales auténticos que envuelven al alumno en una situación comunicativa. Procedimientos: situaciones de comunicación y uso comunicativo de la lengua, prestándose atención al significado, no a la forma.

➤ **Elementos básicos que debe recoger una programación de aula de inglés:**

La programación de aula es una unidad de trabajo relativa a un proceso completo de aprendizaje - enseñanza que no tiene duración temporal fija y en la cual se precisan el conjunto de objetivos didácticos, bloques de contenidos y actividades de aprendizaje y evaluación, metodología específica, orientaciones, relaciones de comunicación y organización de la clase y de las actividades, medios, recursos y materiales.

Los elementos mínimos que debe tener una programación son los siguientes:

- Objetivos (Generales y didácticos: Identidad, medio físico, comunicación).
- Contenidos (separados en ámbitos de identidad, medio físico, comunicación).
- Estrategias metodológicas (criterios y organización del aula).
- Actividades (criterios de secuenciación de actividades; actividades de conocimiento previo, de desarrollo, de probación, consolidación y refuerzo, de evaluación).

- Evaluación (qué, quién, cómo y cuándo evaluar).
- Tratamiento de los temas transversales.
- Atención a la diversidad.
- Orientación y tutoría.

Krashen y Terrel (1983), en su libro *“Natural Aproach”*, proponen una lista de temas y situaciones que son las más usadas para la enseñanza de inglés con estudiantes principiantes, las cuales se resumen a continuación:

- Preliminary Unit: Learning to Understand
- Unidad I: Estudiantes en la clase
- Unidad II: Actividades de recreación
- Unidad III: Familia, amigos y actividades diarias
- Unidad IV: Planes, obligaciones y carreras
- Unidad V: Residencia
- Unidad VI: Narrando experiencias pasadas
- Unidad VII: Salud, enfermedades y emergencias
- Unidad VIII: Comiendo
- Unidad IX: Viajes y transportes
- Unidad X: Comprar y vender
- Unidad XI: Juventud
- Unidad XII: Dando direcciones e instrucciones
- Unidad XIII: Valores
- Unidad XIV: Problemas y eventos actuales

Con base en este listado de unidades de aprendizaje que proponen los autores del Enfoque Natural, dependerá del grupo de estudiantes y su nivel de conocimiento del idioma inglés, la unidad respectiva para aplicar en el aula, y con ella, los temas y situaciones a tratar en clase.

2.3.1.4. Tipología

2.3.1.4.1. Método Directo

El Método Directo surgió como un intento por reformar la enseñanza de idiomas, como una reacción de rechazo al Método Gramática-Traducción que era el más viejo y ortodoxo en la enseñanza de lenguas y que fue popular durante el siglo XVIII y parte del XIX (Hernández F. , 2000). De tal manera, el Método Directo se popularizó a finales del siglo XIX y principios del XX, siendo el método mayoritariamente usado junto con el Método Situacional, y en la actualidad continúa siendo utilizado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Moya & Albentosa, 2003).

El Método Directo para la enseñanza de idiomas forma parte del Enfoque Natural y destaca por “usar la lengua meta también como lengua de uso en el aula” (Pikabea, 2008, p. 150); “se apoya en la conexión directa de la palabra extranjera con la realidad a la que representa” (Ricoy & Álvarez, 2016, p. 388), con lo cual favorece el uso dominante de la expresión oral y demanda la memorización de vocabulario. Su característica más dominante es su oposición a la traducción, puesto que considera que la lengua extranjera se adquiere en la misma forma que la lengua materna, mediante asociación directa de las palabras con los objetos o acciones (Pérez, 2006).

Al ser propio del enfoque natural, el método directo también se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje de la lengua extranjera sucede de igual forma que de la lengua materna, rechaza la traducción en ambos sentidos tampoco admite el uso de la lengua materna durante el proceso de aprendizaje, estructura la clase mediante conversaciones, diálogos, anécdotas, discusión y lectura; y, la gramática se da en forma inductiva (Morales et al, 2000; Acosta y González, 2007; Mendívil y Horno, 2012).

Ha sido nombrado Método Directo debido a que está enfocado en “establecer una conexión directa entre la palabra extranjera (lengua meta) y la realidad a la que está denominada” (Hernández F. , 2000, p. 143); es decir, que trata de asociar el habla con las acciones, situaciones u objetos del contexto, sin la ayuda de la lengua materna. Por lo cual, en las clases es común observar que el docentes repita una palabra señalando al objeto a la que representa, tantas veces como considere necesario para que los estudiantes la memoricen y la reproduzcan. El método directo, de acuerdo con Hernández (2000), tiene puesta su atención en el desarrollo de las cuatro habilidades; lo mismo señala Leffa (1988), citado por Abio (2011), que fue con el Método Directo “cuando se utilizaron por primera vez las cuatro destrezas, pues se sigue la secuencia de oír, después hablar, y más tarde leer para, por último, escribir” (p. 6).

El objetivo final del método directo es “la adquisición de la *competencia lingüística*, pero a partir del dominio de la fonética, y no de la gramática o la traducción, la cual se aprende por inducción de las reglas que la gobiernan” (Alcaraz et al, 1993, p. 113). Por tanto, su contenido es exclusivamente lingüístico con uso de vocabulario y oraciones de uso cotidiano.

Partiendo de la idea de que la lengua extranjera se adquiere del mismo modo que la lengua materna, este método sigue varias pautas dentro de su aplicación real en el aula:

- ✓ Los diálogos se dan mediante la reproducción de situaciones reales adaptadas al contexto de los estudiantes para que puedan expresar acciones que realizarían y frases que dirían en su quehacer cotidiano.
- ✓ Las unidades didácticas se organizan en base al tema o situación que se va a presentar (en el supermercado, en el cine, etc.).
- ✓ El vocabulario corresponde al contexto de la situación que se representa y el diálogo que se genera, de modo que el estudiante asocie directamente el significado de la nueva palabra en la lengua extranjera.
- ✓ El objetivo principal del docente es que el estudiante se comunique lo antes posible en lengua extranjera sin pensar en la lengua materna.
- ✓ El papel del estudiante es interactuar con otro compañero, o con el docente, de modo que se vuelva más activo con conversaciones lo más espontáneas posibles.

- ✓ No se explican las reglas gramaticales, se aprenden practicando la lengua, con excepción de estructuras más complicadas, las cuales se trabajan sistemáticamente a priori para que a posteriori el estudiante pueda inducir la regla gramatical dentro de la conversación.
- ✓ Se pueden realizar ejercicios orales de práctica de huecos en el terreno gramatical.
- ✓ Se elimina totalmente el uso de lengua nativa dentro del aula, y se pone atención en la pronunciación correcta.
- ✓ En el ámbito de la lectura, los textos comienzan a leerse desde el principio de forma directa, de modo que el estudiante, tras hacerlo, pueda preguntar con total libertad los términos que desconoce
- ✓ En el ámbito de la escritura, se puede aplicar la técnica del dictado (comprensión fonética y significativa) o el desarrollo de alguna redacción sobre el tema que se está viendo en clase (práctica de las estructuras y del vocabulario).
- ✓ No existe la corrección por parte del docente, sino la autocorrección del propio estudiante.
- ✓ Se aprende el tipo de vida cotidiana de los hablantes de la lengua extranjera, considerando que la comunicación requiere conocimiento de la lengua nueva y la cultura de sus hablantes, para poder así comprender su realidad y hablar con mayor propiedad.
- ✓ La corrección no es corrección, sino autocorrección del propio alumno, inducido por varias técnicas que el profesor empleará para dirigirlos hacia este fin.
- ✓ Se evalúa que se conoce la lengua, y no qué partes gramaticales o léxicas se conocen de la lengua. (Pérez, 2006, pp. 3, 4)

Además de ello, Richards y Lockhart (2002) en su trabajo denominado *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, señalan algunas recomendaciones para los docentes que optan por enseñar inglés mediante el Método Directo:

- ✓ No traduzca nunca: demuestre
- ✓ No explique nunca: actúe
- ✓ No pronuncie discursos: haga preguntas
- ✓ No imite los errores: corrija

- ✓ No diga palabras sueltas: use frases
- ✓ No hable demasiado: haga que los alumnos hablen mucho
- ✓ No use el libro: elabore usted mismo su clase.
- ✓ No se salte de una a otra cosa: siga un esquema
- ✓ No vaya demasiado rápido: siga el ritmo de los alumnos.
- ✓ No hable demasiado lento: hable con normalidad
- ✓ No hable demasiado de prisa: hable con normalidad.
- ✓ No hable demasiado alto: hable con normalidad.
- ✓ No se impaciente: relájese. (Richards y Lockhart, 2002, p. 97)

De acuerdo con Hernández (2000), hay estudios y criterios que han demostrado que mediante el Método Directo se genera un mayor estímulo hacia la curiosidad por aprender y progresar en el dominio del idioma meta, y que, se puede aprender una lengua extranjera en 200 horas.

2.3.1.4.2. Método Berlitz

Según Abio (2011), “el Método Berlitz es el caso más conocido de enseñanza por el Método Directo” (p. 5). El Método Berlitz apareció a finales del siglo XIX, en 1878 para ser exactos, siendo Maximilian Berlitz su creador, considerado un revolucionario de la enseñanza al introducir una de las primeras formas del método directo, parecido al enfoque natural o comunicativo, dado que el principio básico de los dos es que el proceso de enseñanza debe darse en el idioma meta (González, Torres, Gutiérrez, & Flores, 2017).

La idea de Maximilian Berlitz fue partir de un aprendizaje natural, idéntico al del niño que aprende su lengua materna: escuchando y hablando; la enseñanza estaba centrada en el habla cotidiana se cumplía en la lengua meta, privilegiando la entonación y la pronunciación. Los textos eran cortos y graduados y se hacían preguntas en relación a ellos (Richards y Rodgers, 2003; Ponnert, 2014).

De acuerdo con el instituto Berlitz Languages (2016), los reconocidos educadores Pestalozzi en el siglo XIX, y Piaget y Krashen en el siglo XXI, con sus respectivas teorías, dejaron demostrado que, para aprender una lengua extranjera, es importante y necesario

hacerlo en la manera natural del aprendizaje, “es la forma más natural y efectiva de aprender un nuevo idioma” (Berlitz Global Education Company, sf, p. 3); y consideraban que, Berlitz con su método, es el mayor exponente y ejecutor de la enseñanza desde un enfoque natural. Es por eso, que en la actualidad este método se utiliza en los múltiples Institutos Berlitz que hacen honor a su nombre alrededor del mundo

Mediante el Método Berlitz, los docentes aplican un enfoque de comunicación fundamentado en escuchar y hablar, complementando sus clases con ejercicios de lectura y escritura, vocabulario y gramática práctica, simulaciones y discusiones adaptadas al contexto de los estudiantes y situaciones de la vida real, de modo que los estudiantes pueden adquirir el nuevo idioma con la misma natural con la que se aprendió el idioma materno/natal.

Algunas de las características que distinguen al Método Berlitz, recogidas de varios autores, son:

- ✓ La enseñanza se realiza única y exclusivamente en la lengua meta, sin recurrir a la lengua materna.
- ✓ Son priorizadas las habilidades orales y los temas cotidianos.
- ✓ El énfasis está en la lengua oral y los diálogos sobre diversas situaciones (Ejemplo: en el banco, haciendo compras, etc.),
- ✓ Se descarta la traducción como actividad en clase.
- ✓ Se usa la lengua meta en todo momento, incluso para las explicaciones léxicas o gramaticales.
- ✓ La regla básica: es posible aprender idiomas a través de la conversación.
- ✓ Sobresale la lengua hablada por encima de la lengua escrita.
- ✓ En la primera etapa de aprendizaje, el docente no usa ningún texto, sino la presentación de vocabulario por medio de mímica, láminas (flash cards) o demostración.
- ✓ Se prioriza la pronunciación correcta, ayudando al aprendiente a inducir las reglas gramaticales.
- ✓ Las palabras o frases se explican dentro de un contexto o una situación determinada.
- ✓ El profesor debe ser nativo o similar a un nativo.

- ✓ El aprendizaje se da practicando de forma interactiva entre profesor y alumno evitando el análisis y lo abstracto.
- ✓ El profesor es el protagonista y el que organizaba las clases con gran libertad.
- ✓ Los estudiantes tienen que participar y ser activos durante la clase
- ✓ Se utilizan pequeños fragmentos para lectura que son el punto de partida para los ejercicios orales. (Richards y Rodgers, 2003; Sánchez, 2009; Abio, 2011; Navarro y Piñero, 2011; Ponnert, 2014)

2.3.1.5. La recreación dentro del enfoque natural

Antes de definir el mecanismo de recreación es menester desambiguar la palabra “recreación”. El presente estudio pretende reproducir el enfoque natural en el aula de clase incorporando la lectura de palabras de uso frecuente para ayudar a los estudiantes a exponerse con facilidad a la lengua hablada y a oír el inglés; para que aparezca de forma natural se incluyen ciertas rutinas mediante canciones y juegos. Sin embargo, este acápite teórico hace mención de la recreación (lúdica principalmente) como herramienta de enseñanza.

Cuando las personas aprenden un segundo idioma, a la par que adquieren el idioma también adquieren mayor flexibilidad intelectual, lo que se observa en su capacidad para resolver problemas o situaciones cotidianas y su creatividad para hacerlo poniendo en práctica el idioma meta. De esta manera, se considera la importancia de involucrar la recreación y la lúdica en el proceso de enseñanza, puesto que son elementos educativos que influyen en el desenvolvimiento psicológico, la socialización...” (Álvarez, 2015, p. 7).

La recreación es algo instintivo e innato en los seres humanos; de ahí que, indiscutiblemente forma parte del proceso de enseñanza cuando se trata de aplicar el método natural. Entonces, no se puede desaprovechar las cualidades lúdicas para que los estudiantes aprendan un nuevo idioma con buenos resultados con el placer del juego, la representación, la simulación, la música, y otros medios de interacción con los contenidos idiomáticos (Ballesteros, 2014).

Jugar es una manera de descubrir el mundo que los rodea, una forma de expresión y comunicación. El juego ayuda a estimular las funciones cognitivas de percepción, atención y memoria; es un factor indispensable para el desarrollo armónico de su pensamiento, lenguaje, cuerpo y personalidad; por lo tanto, debe ser concebido como un medio de aprendizaje. (Álvarez, 2015, p. 27)

Según Reyes (2011), citado por Ballesteros (2014), las actividades recreativas lúdicas se adaptan a las necesidades del ser humano de comunicarse, expresarse, entretenerse. Las actividades recreativas como las antes mencionadas, permiten desarrollar habilidades necesarias para expresarnos y comunicarnos con facilidad, para que aprender un segundo idioma no sea un reto difícil de alcanzar, sino más bien un disfrute que ayude a adquirir fácil y naturalmente el idioma meta.

La recreación, además, se opone rotundamente al método tradicional, no solo en la enseñanza del inglés, sino en la enseñanza en general, caracterizado por ser rígido y estático; así, en la educación actual de enfoque abierto y comunicativo, se trata de activar el papel del estudiante, haciendo participe principal y responsable de su proceso de aprendizaje, en donde las actividades recreativas le permiten experimentar más libertad y oportunidades de experiencia para desarrollar su creatividad (Ballesteros, 2014).

Al respecto, Ferro, Del Pozo y Saboya (2017) señalan que las actividades para desarrollar la expresión y comprensión oral en el marco de un enfoque comunicativo y natural, deben ser recreativas y lúdica, “el juego es una actividad agradable para el ser humano, no solo por ser fuente de distracción y diversión, sino también por ser su medio natural de aprendizaje” (p. 4); añaden, además, que respecto a la práctica docente, el juego ayuda a fortalecer la cooperación entre el grupo de estudiantes. Sanz (2011) sugiere el juego de roles como técnica de enseñanza del idioma inglés, en este juego los estudiantes deben actuar como si estuvieran en una situación real, simulando los diferentes papeles, poniendo en práctica su conocimiento del idioma, así, se desarrolla la habilidad comprensiva y comunicativa.

2.3.2. El aprendizaje del idioma inglés

2.3.2.1. Habilidades comunicativas básicas del idioma inglés

2.3.2.1.1. Expresión oral

De acuerdo con Hymes (1974), citado en Rico, Ramírez y Montiel (2016), la expresión oral, en tanto competencia comunicativa, es “la habilidad para producir el lenguaje (materno o extranjero) en forma situacional y socialmente aceptable, es saber qué decir, cómo hablar o a quién, cuándo, de qué manera hacerlo y sobre qué” (p. 4).

En este sentido, considerando la globalización que distingue al mundo en este siglo, especialmente la globalización de la comunicación, la producción oral, según Gonzáles (2015) “ocupa el peldaño más alto en el camino ascendente del éxito” (p. 32). De ahí que, el resultado de que una persona consiga o no un trabajo, dependerá en gran medida de sus habilidades orales para desenvolverse en una entrevista; incluso la culpa o inocencia de una persona frente a un jurado, dependerá de su capacidad para expresarse adecuadamente, o que su abogado sea capaz de utilizar el lenguaje apropiado. Por ello, en esta y otras situaciones cotidianas, la expresión oral en la lengua materna es tan importante, y los es mucho más el dominio de la lengua extranjera para comunicarnos efectivamente sin correr el riesgo de ser mal interpretados.

Desde el enfoque comunicativo, el desarrollo de la habilidad oral en el idioma inglés se encuentra en pleno progreso, Wade (2009) opina que las competencias de expresión oral pueden desarrollarse plenamente en un enfoque comunicativo y/o natural, donde prima la práctica de la conversación a través de la interacción entre estudiantes en diversos contextos. Dicho de otra manera, “el lenguaje es la capacidad del ser humano para comunicarse mediante el uso de un complejo sistema lingüístico, el cual se manifiesta naturalmente de una forma oral” (Núñez, 2011, p. 7), pero, además, se debe tener en cuenta que, si bien la comunicación es un medio humano natural, pero necesita de un entorno verbal para desarrollarse.

Coincidiendo con Núñez (2011), Corpas y Madrid (2009) también describen la expresión oral, y aún más, la comprensión oral, como un proceso complejo que involucra una serie de mecanismos: El acto de comunicación inicia en la mente del hablante, la cual se concibe y se forma a través de la función creativa que da vida al mensaje, el cual, a su vez, es posible gracias al conocimiento profundo que tiene el hablante sobre el funcionamiento de todo ese bagaje de lengua que almacena en su mente. Luego, se pone en funcionamiento la emisión de dicho mensaje, que es controlado por una parte del cerebro encargada de coordinar los movimientos musculares por medio de los impulsos nerviosos. Enseguida, la actividad neurológica es transformada en actividad muscular gracias a los órganos vocales, los cuales emiten el sonido que llegan al tímpano del oyente gracias a las ondas sonoras, llegando hasta el oído interno para transformar este movimiento orgánico, nuevamente, en una actividad neurológica, esta vez, a cargo del oyente para dar comprensión al mensaje e iniciar una conversación (Corpas y Madrid, 2009).

Al respecto del proceso que implica la comprensión oral, Cassany, Luna y Sanz (1994), en su libro *Enseñar lengua*, proponen el siguiente esquema:

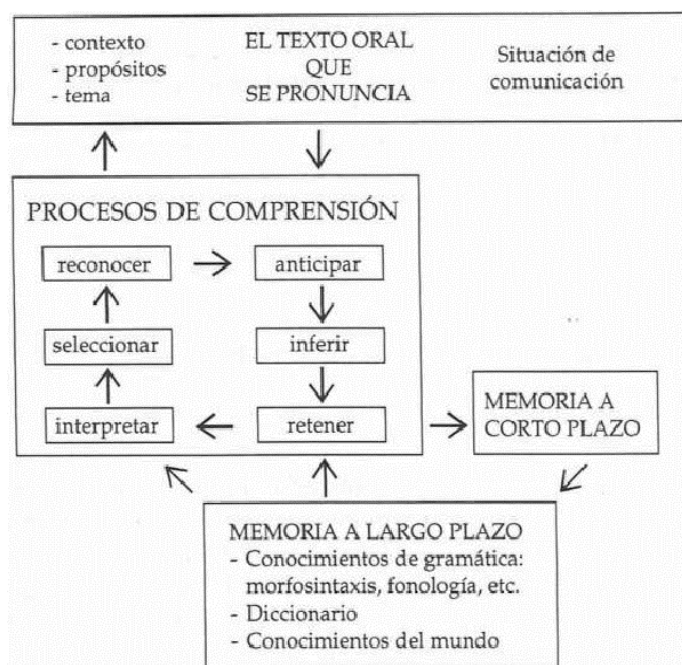


Fig. 1. Procesamiento de la comprensión oral

Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 1994)

La expresión oral es entonces parte principal de la comunicación, la cual es una capacidad humana, pero también una necesidad, puesto que permite a los individuos interactuar, compartir y transmitir ideas. Al respecto:

La lengua oral es considerada como un instrumento por excelencia de comunicación y representación, constituye el eje de la vida social y nos permite realizar nuestra propia representación de la realidad. Este hecho hace que la lengua oral no sea concebida sólo como un objeto de conocimiento sino también como vehículo de comunicación en todas las áreas curriculares... (Garrán, 2003, p. 107)

Entrando en lo educativo, la práctica de la expresión oral tiene aún más importancia en el aula de enseñanza del inglés, especialmente si se trata de castellanohablantes, pues su dominio es fundamental en situaciones de segunda lengua, por lo cual, el objetivo de los docentes es, entre otros, “superar las deficiencias lingüísticas que puedan tener los aprendientes, derivadas de su origen y de su entorno sociolingüístico” (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 137).

De acuerdo con Krashen y Terrel (1983), las habilidades básicas de comunicación personal deben ser:

- Participar en una conversación con uno o más hablantes de la segunda lengua.
- Escuchar una conversación entre otros hablantes.
- Escuchar anuncios en espacios públicos.
- Requerir información en lugares públicos.
- Escuchar la radio, televisión, películas, música. (p. 66)

Mientras que, en un contexto académico, deben ser:

- Presentar un reporte de clases.
- Escuchar una lectura.
- Escuchar una película y otra presentación audiovisual con contenido académico
- Escuchar y participar en paneles y discusiones en clase. (p. 66)

Dentro del proceso de adquisición de las habilidades de expresión oral de la segunda lengua con enfoque natural, es la conversación “la forma básica de interacción lingüística” (Martínez, 2003, p. 141), dado que, mediante el uso constante de la conversación para la práctica de L”, la oralidad se va desarrollando espontáneamente, de manera imprevisible, contextualizada e informal, es decir, de manera natural. Aplicar, entonces, sesiones conversacionales que impulsen las relaciones comunicativas en el aula, con el uso exclusivo de lengua extranjera, es una estrategia valiosa que promueve, agiliza y consolida la competencia comunicativa de los discentes en la lengua meta y le garantiza, en algún momento, cierta espontaneidad comunicativa.

Al respecto, es tarea de los docentes de lenguas, procurar el uso de diversas estrategias y técnicas que potencien la competencia comunicativa de sus estudiantes, no sólo dentro del aula, sino que su interacción sea posible en entornos reales de comunicación verbal en la lengua meta (Pérez y Trejo, 2012; Gardel, 2018). De ahí, la importancia de aplicar ejercicios de conversación ajustados a posibles situaciones reales con las que los estudiantes podrían encontrarse en el futuro.

2.3.2.1.2. Comprensión auditiva

La comprensión auditiva forma parte del conjunto de cuatro destrezas lingüísticas tradicionales en aprendizaje y enseñanza segundas lenguas (Ávila, 2015). La comprensión auditiva es una destreza, es decir, es una habilidad lingüística que el individuo, aprendiente de una segunda lengua, puede desarrollar, y forma parte de un proceso de recepción y comprensión del mensaje que es transmitido oralmente (Chighizola, 2006).

La comprensión auditiva, de la mano de la expresión oral, son los dos elementos básicos que dan forma a la conversación, por lo que, “la destreza auditiva tiene tanta importancia como la destreza oral, dado que la una no funciona sin la otra” (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005, p. 3); es decir, hablar una lengua extranjera por el simple hecho de hablar, no tendría mayor mérito si lo que decimos no tiene sentido, si no es comprensible, si no es recibido adecuadamente por la otra persona, por quien escucha; o, en sentido contrario, si nosotros no logramos entender con precisión lo que otra persona nos está diciendo, si no dominamos las habilidades auditivas.

Barrios (2016) añade que, los seres humanos, en un proceso natural de comunicación e interacción con los demás, debemos escuchar primero antes de aprender, la lengua materna, por ejemplo. Así, a medida que los seres humanos nos desarrollamos, vamos adquiriendo mayores facultades para imaginar y crear gracias a los sonidos y palabras que descubrimos, se va formando la capacidad comunicativa.

Por su parte, Galán (2015) también describe la comprensión auditiva como una función básica del ser humano que es necesaria para la socialización, pues lo ayuda a establecer relaciones e interactuar con la sociedad. La comprensión acertada de lo que se escucha, favorece acuerdos y entabla relaciones, pero, sobre todo, hace posible el aprendizaje, en este caso específico, hace posible el aprendizaje de la lengua meta, dado que, es a través de la expresión oral que se imparte el conocimiento, pero es a través de la escucha que se recepta y procesa la información provista por el docente, “la escucha atenta y efectiva suele asociarse con un mayor rendimiento académico” (Galán, 2015, p. 32).

De la misma manera, la comprensión auditiva comparte con la oralidad, la misma característica de un proceso complejo, Barrios (2016) define la comprensión auditiva como “un proceso complejo que no se puede medir desde una perspectiva subjetiva sino objetiva” (p. 33). Es un proceso que va “desde la percepción y procesamiento de las diversas señales acústicas hasta la construcción y aplicación de esta representación mental integrada de los eventos descritos” (Gómez, Sandoval y Sáez, 2012, p. 72). Es decir, la comprensión requiere de conexiones entre los eventos y la representación existente en la memoria.

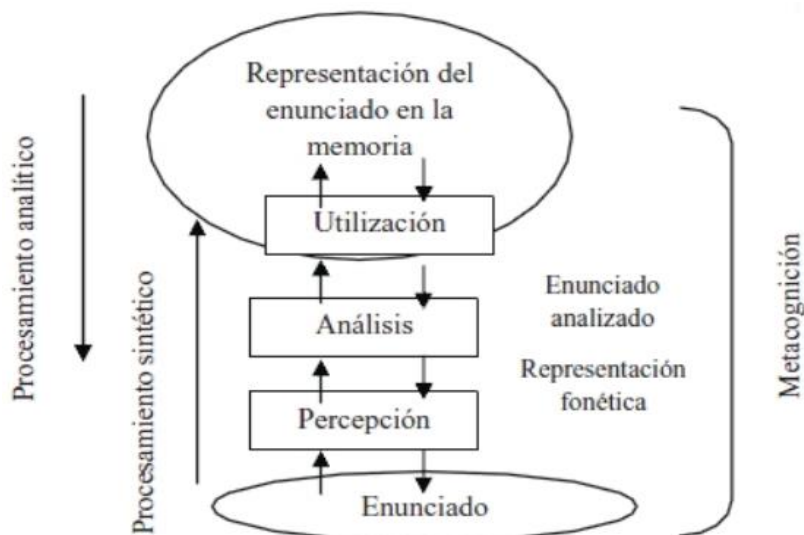


Fig. 2. Procesamiento de la comprensión auditiva

Fuente: (Vandergrift, 2011, citado en Asenjo y Ferreira, 2015)

De esta manera, el proceso de comprensión auditiva es activo y complejo, por lo cual, los estudiantes de una segunda lengua, se enfrentan a varias dificultades:

En primer lugar, su experiencia en el uso del idioma extranjero es usualmente muy limitada, en segundo lugar, a menos que estén en medio de una conversación, no tienen la oportunidad de interactuar, sino que deben escuchar, en algunas ocasiones durante un tiempo más o menos considerable, para realizar una tarea determinada que les ha sido planteada de antemano... (Leonart y Tápanes, 2018, p. 2)

En tal sentido, aprender a escuchar, entendiendo la lengua meta, representa un componente fundamental en la enseñanza-aprendizaje de una L2, considerando además que, escuchar es esencial para la vida social de todo ser humano, al igual que lo ha sido desde tiempos ancestrales, puesto que, gracias a la tradición oral es que la historia de la humanidad ha sido transmitida (Molano, 2016).

Específicamente en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua, “la comprensión auditiva en inglés es crear en los estudiantes el oído fonemático, y continuar desarrollándolo a través de todos los cursos” (Abreus, 2010, p. 20); entendiéndose por oído fonemático, el reconocimiento del sistema de sonidos de la lengua extranjera y el significado de cada uno de sus elementos, de manera que, mientras se enseña a reconocer los sonidos de la lengua meta como distintos a los sonidos de la lengua materna; entonces, se contribuirá al desarrollo adecuado de la competencia auditiva.

2.3.2.1.3. Comprensión lectora

La comprensión lectora es el camino principal para el aprendizaje de la experiencia que la humanidad ha acumulados desde siglos atrás. La capacidad de leer y comprender el texto, contribuye al desarrollo intelectual de los estudiantes, especialmente en el campo de las lenguas extranjeras, pues no solo hace posible el acceso al conocimiento lingüístico y cultural foráneo, sino que, a través de su práctica hace posible el aprendizaje de la lengua meta (Santiesteban y Velásquez, 2012, p. 104).

La comprensión lectora, para Sánchez (2013), es la capacidad que tiene el individuo para captar el sentido del contenido de los diversos mensajes que están escritos en un texto, dicha comprensión está determinada por la capacidad de aprehender las ideas contenidas en las palabras o conjunto de palabras que le dan sentido al texto. De esta manera, el lector sabe lo que se está comunicando y es capaz de transmitir las ideas.

De acuerdo con Sánchez (2018), la comprensión lectora es una destreza o competencia que, a su vez, implica tres competencias distintas: a) decodificación, b) comprensión oral, y c) los recursos que requiere operar con formas descontextualizadas y distantes de usar el lenguaje (ensayo, texto argumentativo, etc.). Estos recursos específicos de la comprensión de la lengua escrita pueden agruparse en las siguientes:

1. una sofisticada capacidad de control de la comprensión,
2. el uso de estrategias que permiten reparar los problemas de comprensión que se van detectando durante la lectura, y,
3. la competencia retórica, entendida como conocimiento y uso del repertorio de señales y marcadores discursivos. (Sánchez E. , 2018, p. 203)

La comprensión lectora incluye procesos que llevan a la concatenación de habilidades del pensamiento, van más allá de la decodificación de los textos, puesto que, el lector pone a prueba sus conocimientos previos, dado que “para leer se necesita simultáneamente decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias y también implica un proceso de predicción e interacción continua” (Cáceres, Donoso y Guzmán, 2012, p. 63). De esta manera, la comprensión lectora permite a los individuos, adentrarse en su contenido y apropiarse de los conocimientos, con lo cual se contribuye al desarrollo el pensamiento en los estudiantes (Guarín, 2017). En este sentido, el lector aporta con sus conocimientos previos, con destrezas cognitivas y metacognitivas para entender un texto específico (Ministerio de Educación, 2009).

Con respecto al proceso de comprensión lectora, Cassany, Luna y Sanz (1994), lo describen en la siguiente figura:

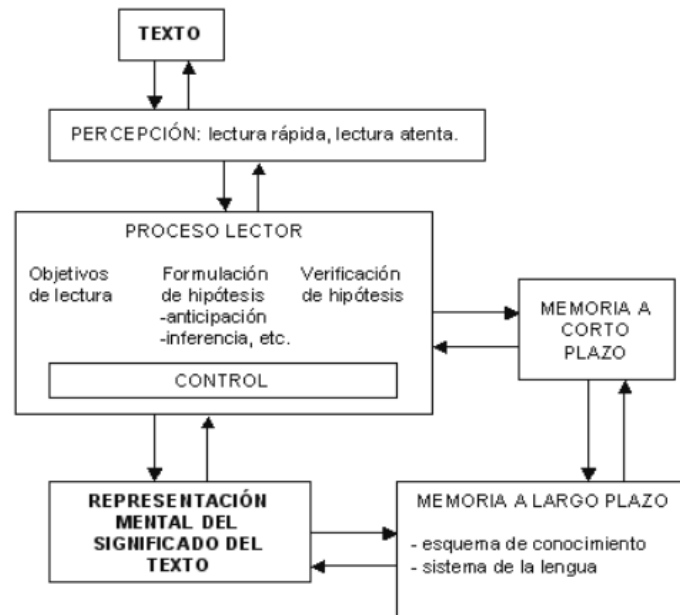


Fig. 3. Procesamiento de la comprensión lectora

Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 1994)

Entonces, la comprensión lectora implica un intercambio dinámico entre el mensaje que transmite el texto y el lector, el mensaje es interpretado por el lector, mientras que su contenido enriquece sus conocimientos; por lo tanto, “la interacción entre el lector y el texto sea fundamento de la comprensión, ya que el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es prestada con la información que tiene almacenada en su mente” (Rodríguez y otros, 2017). Es decir, en el proceso de comprensión de la lectura se da una relación entre la información antigua que posee el lector con la nueva información provista por el texto.

En tal sentido, la comprensión lectora no es un simple acto mecánico para descifrar signos gráficos, sino que, implica una serie de razonamientos lógicos que están dirigidos a una construcción mental basada en la interpretación de lo escrito. Por tal razón, “el lector que comprende logrará expresar creativamente y aumentará su capacidad para inventar, relacionar, comparar, escoger, optar y devolver opiniones” (Cantú, García, García y Leal, 2017, p. 5).

En el ámbito educativo, la comprensión de los textos está inmerso en todos los escenarios y niveles, es una actividad crucial para el aprendizaje, todo lo que se aprende surge de los

textos escritos (Gómez, 2011). Específicamente, durante el aprendizaje del inglés como segunda lengua, la comprensión lectora influye en el dominio del idioma, de forma que, cuando la habilidad es deficiente el proceso de aprendizaje se vuelve más lento. Una de las razones por las que se puede ver detenido el desarrollo de la competencia lectora es el limitado conocimiento de aspectos básicos del idioma. De acuerdo con Alviárez y otros (2017), el proceso de lectura es casi el mismo en todos los idiomas, por lo que, si se aplican estrategias lectoras adecuadas, la habilidad para leer se puede transferir sin mayores complicaciones.

2.3.2.1.4. Expresión Escrita

De acuerdo con Arias (2013), la expresión escrita es quizá “la destreza más desatendida actualmente en el aula de lenguas extranjeras” (p. 33); esto, porque el Método Comunicativo, mayormente utilizado hasta la actualidad por profesores de inglés, lo dejó de lado en su modelo de enseñanza-aprendizaje; además, también, debido a una supuesta necesidad menor inmediata de esta destreza por parte de los estudiantes, una vez que llegan a poner en práctica el idioma en la vida real. Al respecto:

La escritura, como destreza productiva no ha sido objeto de atención preferente en la enseñanza de lengua modernas hasta hace muy poco. No es difícil averiguar las causas. En primer lugar, porque es una destreza que, dentro de la limitación del horario de clase dedicado al aprendizaje de una L2, puede ocupar mucho tiempo si pensamos que su enseñanza conlleva la corrección individual del trabajo que desarrollan los alumnos. A esto habría que añadir el rechazo que muchos de ellos experimentan ante todo lo que no sean actividades orales, posiblemente en la creencia de que el aspecto escrito es irrelevante o secundario. (Domínguez, 2008, p. 157)

Además, de ello, la expresión escrita, generalmente, no es un medio espontáneo de comunicación, por lo que es más difícil de aprender, frente a la expresión oral, pues requiere una mayor precisión en el uso de la lengua meta, requiere del uso correcto y conocimiento extenso de las convenciones del código escrito, las estructuras gramaticales, las opciones sintácticas y léxicas de la lengua que se aprende. A esto, Ortega y Madrid (2008), agrega: “cuando el aprendiz participa en procesos de comunicación escrita tiene que poner en

funcionamiento su capacidad lectora y su habilidad con la escritura; lo que se denomina en el ámbito anglohablante “literacy” (p. 184); es decir, la expresión escrita, requiere de un nivel de conocimiento mucho más amplio de la lengua meta.

Teniendo en cuenta estos antecedentes que justifican la complejidad en el desarrollo de habilidades de escritura de la lengua extranjera; desde los años ochenta, Hayes y Flower (1980), al igual que otros investigadores y estudiosos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, han intentado desarrollar un modelo que explique de forma eficaz el proceso de escritura, de tal manera, que comprendiéndolo se puedan plantear estrategias que permitan enseñar y aprender mejor la destreza de la escritura en lengua extranjera.

De esta manera, el modelo de Hayes y Flower (1980) es conocido como los más influyentes en tema de explicar el proceso de escritura, el cual plantea la participación de tres grandes unidades en el proceso de producción escrita: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos (planificar, traducir y revisar):

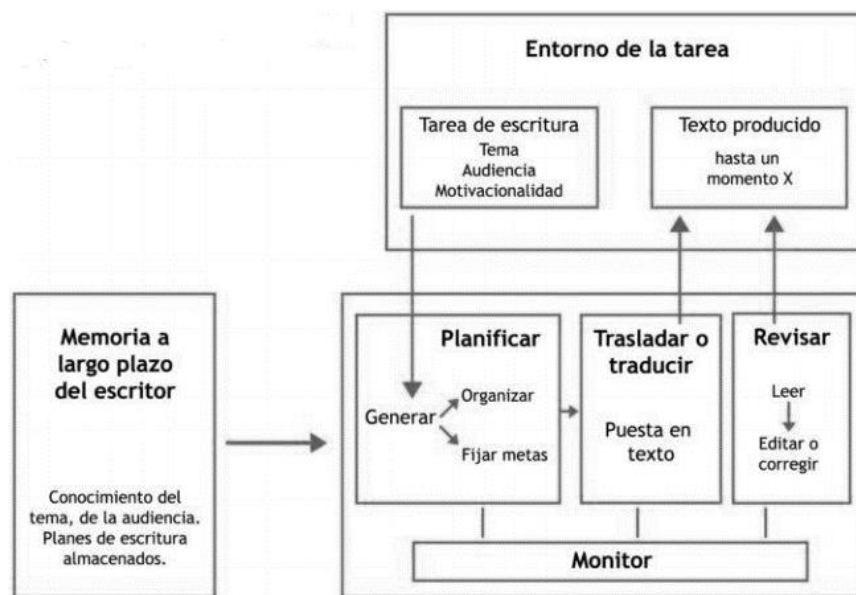


Fig. 4. Modelo de producción escrita

Fuente: (Hayes y Flower, 1980 citado en Galbraith, 2009)

Estos procesos se utilizan una y otra vez, según sea necesario, y son controlados por un mecanismo monitor (Galbraith, 2009).

Hernández y Quintero (2001), describen al menos dos enfoques desde los cuales se puede dar la expresión escrita:

- a) Enfoque basado en la enseñanza de la gramática: Considera que el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía son las habilidades necesarias para componer un texto; ha evolucionado para incluir aspectos como la coherencia, la cohesión y la adecuación además de la gramática.
- b) Enfoque basado en funciones o enfoque didáctico-textual: Relacionado con el enfoque comunicativo, este método está basado en el enfoque nociofuncional de la enseñanza de lenguas y en la tipología de textos (unidades naturales de realización de los usos lingüísticos alrededor de los cuales se centra la enseñanza) (Hernández y Quintero, 2001)

Por otra parte, a la enseñanza de lenguas pertenecen conceptos clave como las competencias, las estrategias y las destrezas. Así, en la expresión escrita encontramos ciertas microdestrezas:

- Reproducir grafemas y adoptar convenciones ortográficas apropiadas.
- Escribir con la rapidez que exige el objetivo que se persigue.
- Utilizar un vocabulario aceptable, así como el orden de palabras adecuado.
- Emplear las reglas gramaticales de un modo a aceptable.
- Expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.
- Utilizar los mecanismos cohesivos propios del lenguaje escrito.
- Usar las formas retóricas y convenciones del lenguaje escrito.
- Realizar de manera adecuada las funciones comunicativas de los textos escritos atendiendo a la forma y al fin que se persigue.
- Distinguir entre significado literal e implícito del texto en cuestión.
- Expresar desde el punto de vista cultural referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito.
- Desarrollar y usar una serie de estrategias de escritura tales como asegurarse de que el lector interpreta el texto correctamente. (Brown, 2001, p. 343)

De acuerdo con Krashen y Terrel (1983), las habilidades básicas de comunicación personal deben ser:

- Leer y escribir notas a amigos o compañeros de trabajo.
- Leer signos e instrucciones.
- Leer y llenar formularios u otros documentos.
- Leer avisos en periódicos, revistas, etc.
- Leer y escribir cartas personales.
- Leer por placer. (p. 66)

Mientras que, en un contexto de aprendizaje académico, deben ser:

- Leer textos.
- Escribir reportes y ensayos.
- Leer y discutir literatura.
- Estudiar para tomar un examen.
- Tomar notas en clases. (p. 66)

2.3.2.2. Teorías del aprendizaje del idioma inglés

2.3.2.2.1. Teoría de Krashen (1981)

Planteada por el lingüista especialista en adquisición del lenguaje y su desarrollo Stephen Krashen en la década de 1980, es una teoría que continúa teniendo gran impacto en la investigación y la enseñanza de una segunda lengua.

En esta teoría, Krashen plantea que existen tres factores externos que tienen impacto en el aprendiente durante el proceso de adquisición de una segunda lengua: filtro, organizador y monitor. Los dos primeros son “procesadores subconscientes” (el filtro que selecciona la información según la motivación y las necesidades del aprendiente, y el organizador que ordena la información nueva en el sistema de regla de la lengua que se está aprendiendo); el

tercer factor, monitor, es un “procesador consciente” que le permite al aprendiente memorizar las reglas gramaticales y aplicarlas en una conversación (Palenzuela, 2012).

De esta manera, las investigaciones llevadas a cabo a partir de los años 80, en parte como reacción a las influyentes teorías de Krashen (1983), no dejan lugar a la duda sobre la influencia de la lengua materna y los efectos que produce en el aprendizaje de una segunda lengua.

La teoría de Krashen (1985), conocido como “modelo de monitor”, está basada en cinco hipótesis:

1. Hipótesis de adquisición -aprendizaje: De acuerdo con Krashen, hay dos sistemas independientes en el proceso de la apropiación de una segunda lengua: a) Adquisición, es un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, debido a la necesidad de comunicación; b) Aprendizaje, es un proceso consciente, debido al conocimiento formal de la lengua por adquirir. (Lebrón, 2009; Cerdas y Ramírez, 2015). La adquisición es un proceso subconsciente o automático idéntico al que utilizan los niños al adquirir su primera lengua, mientras que, el aprendizaje, por el contrario, es un proceso consciente resultado del conocimiento formal de la lengua (Contreras, 2012).

2. Hipótesis del monitor: Explica la relación entre adquisición (indicador enunciado) y aprendizaje (monitor), entrará en acción si dos condiciones básicas se encuentran presentes: el hablante necesita querer corregirse y el hablante debe conocer las reglas (Lebrón, 2009; Cerdas y Ramírez, 2015). El aprendizaje consciente funciona como editor o monitor, haciendo auto-correcciones o modificando el output antes o después de hablar o escribir, modificándolos si no están de acuerdo con las reglas aprendidas (Contreras, 2012).

3. Hipótesis de entrada: Es el eje de la teoría de Krashen, plantea que la adquisición solo ocurre si el individuo está expuesto a muestras de la lengua meta, el alumno mejora y progresa a lo largo del orden natural (Lebrón, 2009). “La adquisición de una segunda lengua solamente ocurrirá si el aprendiz se encuentra expuesto a muestras de la lengua meta (entradas) que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística” (Contreras, 2012, p. 20).

4. Hipótesis del orden natural: Está relacionada con la adquisición, no con el aprendizaje de una segunda lengua (Lebrón, 2009), los hablantes adquieren las reglas del lenguaje en un orden predecible (Cerdas & Ramírez, 2015). Plantea que “hay un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales de la lengua extranjera, de la misma forma que existe un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna, o sea, algunas reglas son internalizadas antes que otras” (Contreras, 2012, p. 21).

5. Hipótesis filtro afectivo: Se relaciona con variables afectivas como: la motivación, la auto confianza, la ansiedad (Cerdas & Ramírez, 2015). Krashen afirma que un estudiante con alta motivación, confianza en sí mismo, una buena imagen de sí mismo y bajo nivel de ansiedad está en mejores condiciones para el éxito en la adquisición de una segunda lengua (Lebrón, 2009). La motivación y la seguridad en sí mismos de los estudiantes, es importante para una adquisición exitosa de la segunda lengua, influye a lo largo del aprendizaje y al final de los resultados (Contreras, 2012).

2.3.2.2.2. Otras teorías

De acuerdo con la clasificación de González y Asensio (1998), citados por Lebrón (2009), las principales teorías de aprendizaje del inglés como segunda lengua se dividen en tres grandes grupos, según el tipo de influencia que ejercen ciertos factores sobre el aprendizaje: 1) **innatistas o nativistas**, que defienden la existencia de una facultad innata al hombre que le permite aprender (Lebrón, 2009) son procesos vinculados a las teorías de Chomsky, pretenden apoyar la idea de que los seres humanos están capacitados de manera innata de una gramática universal (GU) (Armenteros & Sánchez, 2009); 2) **ambientalistas** basadas en la importancia del ambiente social y educativo del aprendiz (Lebrón, 2009) están relacionadas con corrientes neoconductistas de aprendizaje, sostienen que el ambiente modela y establece los parámetros básicos de la adquisición de una segunda lengua (ASL) (Armenteros & Sánchez, 2009); e, 3) **interaccionistas**, que tienen en cuenta tanto factores innatos como ambientales (Lebrón, 2009), estas teorías emplean recursos mixtos (nativistas y ambientalistas) para la ASL. Algunos de los métodos que utilizan para conseguir sus objetivos son: sintaxis funcional-tipológica, procesos diacrónicos de la lengua, psicolingüística, psicología cognitiva, etc. (Armenteros & Sánchez, 2009).

2.3.2.2.2.1. Teorías innatistas

Teorías lingüísticas: defienden un componente lingüístico que sea innato y universal (Lebrón, 2009).

- a) **El enfoque inductivo (Greenberg):** establece generalizaciones lingüísticas a partir de las variaciones observadas en las lenguas humanas, *universales implícitos* (Gutiérrez, 2016).
- b) **El enfoque deductivo (Chomsky):** la facultad humana del lenguaje común a todos los miembros de nuestra especie, las estructuras mentales internas están en la base de nuestra capacidad para interpretar y generar lenguaje biológicamente, *gramática universal* (Gutiérrez, 2016).

La teoría del monitor (Krashen): existe un mecanismo especial que prepara para aprender la lengua de manera fácil y rápida (Lebrón, 2009).

Las perspectivas neurolingüísticas: basadas en las implicaciones de la especialización cerebral en el aprendizaje de las lenguas (Lebrón, 2009).

a) La hipótesis del período crítico (Lenneberg): los niños deben adquirir el lenguaje durante un periodo crítico en el cual el cerebro todavía está madurando y desarrollándose (Torres, 2005).

b) La teoría neurofuncional (Lamendella): interesado en descubrir los mecanismos de procesamiento de la información (Fernández, Fernández, & Ghio, 2015).

2.3.2.2.2. Teorías ambientalistas (sociolingüísticas y psicosociales)

a) El modelo de aculturación/pidginización (Schumann): los procesos de pidginización en contextos naturales son similares a los que se producen en los estudiantes durante las primeras fases de adquisición de segundas lenguas (Lebrón, 2009).

b) El modelo de acomodación del discurso (Giles): enfatiza la importancia de la comunicación interétnica, sobre todo en espacios plurilingües (Fernández, Fernández, & Ghio, 2015).

c) La teoría de Labov: regida por reglas en un proceso de reestructuración progresivo para dar paso a otra etapa, *variabilidad sistemática* (Alexopoulou, 2011). Consideración de las lenguas como estructuras ordenadamente heterogéneas, creación de un modelo gramatical coherente capaz de explicar la variación sistemática (Etxebarria, 2014).

d) El paradigma dinámico (Bickerton): a nivel individual no existe regla variable, sino aplicación, según los distintos entornos, de la regla A o de la regla B (Etxebarria, 2014).

e) El enfoque de la competencia comunicativa (Hymes): centra su interés en la comunicación y negociación de significados, apostando de este modo por el uso de la lengua objeto de estudio durante el aprendizaje de la misma (Lebrón, 2009).

f) El estudio de las actitudes y la motivación (Gardner y Lambert): la motivación como constructo objetivable por medio de técnicas empíricas que dan lugar a conclusiones, generalizaciones e implicaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua. Las actitudes —al igual que la motivación— juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Minera, 2009).

2.3.2.2.2. Teorías interaccionistas

La teoría tipológico-funcional (Givón): se considera que la forma del lenguaje se vincula permanentemente a sus funciones, tanto en su origen diacrónico como en su manifestación sincrónica (Givón, 2009), por lo que se evita un acercamiento a la gramática como sistema autocontenido en su forma o en un nivel de organización desvinculado del uso (Becerra, 2011).

El modelo multifuncional del Grupo ZISA: recoge conceptos tales como el de aprendibilidad y enseñabilidad (Lebrón, 2009).

La teoría del interlenguaje (Selinker): estudia tanto las producciones desviadas como las correctas, es decir, la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje (Alexopoulou, 2011).

Las teorías cognitivas:

- a) **Bialystok:** niega la separación tan tajante entre los conceptos de adquisición y aprendizaje propuesta por Krashen (Lebrón, 2009).
- b) **McLaughlin:** propone la existencia de un continuum explícito/implícito para explicar la complejidad de la adquisición de segundas lenguas (Lebrón, 2009).
- c) **La teoría integrada de Ellis:** intenta conjugar las corrientes cognitiva y lingüística (Lebrón, 2009). Explora dos ejes fundamentales: lenguaje en uso y lenguaje como producto comunicativo de los aprendientes (Fernández, Fernández, & Ghio, 2015).

2.3.2.3. La evolución del método de enseñanza del idioma inglés.

Los diversos métodos de enseñanza que caracterizaron diferentes períodos en el último siglo, según su evolución en el tiempo, se pueden clasificar de la siguiente manera:

- El método de traducción gramatical (1800- 1900).
- El método directo (1890-1930).

- El método estructural (1930-1960).
- El método audiolingüe (1950-1970).
- El método audiovisual (1954)
- El método situacional (1950-1970).
- El enfoque comunicativo (1970-2010 y presente)
- Adquisición de segunda lengua (ASL) (1981) (Richards, 2001; Alcalde, 2011; Branda, 2017)

Como se puede observar, los métodos propuestos antes de la década de los setenta están basados, mayormente, en estructuras de repetición y memorización, y son propias del modelo conductista de aprendizaje de lengua. Mientras que, después de esa época, aparecieron métodos, principalmente el enfoque comunicativo, que responden al modelo cognitivista y constructivista, y que, se mantienen en el presente.

A continuación, se describen las principales características, descritas por distintos autores, lo cual permite visibilizar con mayor facilidad la evolución del sistema de enseñanza-aprendizaje entre uno y otro método:

2.3.2.3.1. El método de traducción gramatical (1800- 1900):

- Centrado en la traducción.
- El propósito fundamental de aprender era desarrollar habilidades de lectura y escritura.
- Memorización de las reglas gramaticales y vocabulario.
- Las instrucciones se dan en la lengua materna, escaso uso de la lengua meta.
- Traducción de lecturas de lengua meta a lengua materna.
- Los estudiantes no son capaces de usar el lenguaje para la comunicación.
- Técnicas utilizadas: traducir pasajes, responder preguntas de comprensión de lectura, utilizar sinónimos y antónimos, reconocer cognados, memorizar y escribir composiciones. (Larsen, 2000; Alcalde, 2011; Cabrera, 2014; Cerdas; Ramírez, 2015)

2.3.2.3.2. El método directo o natural (1890-1930):

- Se hizo popular después del fracaso del método de traducción gramatical.
- Se trata de aprender a pensar en la lengua meta.
- No se permite utilizar la lengua materna.
- El docente demuestra el significado de las palabras nuevas con objetos reales, imágenes o el lenguaje corporal (nunca se utiliza la traducción).
- Método inductivo, se presentan ejemplos y los estudiantes tienen que averiguar la regla. (Cerdas & Ramírez, 2015)

2.3.2.3.3. El método estructural (1930-1960):

- Establece que el lenguaje está dividido en varios componentes que interactúan y forman las reglas del lenguaje.
- Se incluye el método audio lingüístico y audiovisual. (Cabrera, 2014)

2.3.2.3.4. El método audio-lingüe (1950-1970):

- Hace énfasis en la producción oral, en la adquisición de estructuras gramaticales.
- Usar la lengua meta de manera automática, sin detenerse a pensar.
- El vocabulario y la gramática se presentan por medio de diálogos.
- Se aprende mediante la imitación y la repetición coral.
- Implica tres conceptos psicológicos: estímulo, respuesta y refuerzo.
- El estímulo es lo que se enseña de una lengua extranjera.
- La respuesta es la reacción de los alumnos a los estímulos.
- El refuerzo es indicar si la respuesta de los alumnos es o no la adecuada. (Larsen, 2000; Cerdas y Ramírez, 2015)

2.3.2.3.5. El método audiovisual (1954):

- La prioridad es el lenguaje oral antes que al escrito.
- La lengua oral es siempre presentada acompañada de una imagen.
- Primero se presenta el diálogo y después se proyecta la imagen.

- La explicación de la imagen sirve para comprensión de las estructuras gramaticales presentadas.
- Reutilización del lenguaje que el alumno ha aprendido. (Alcalde, 2011; Cabrera, 2014)

2.3.2.3.6. El método situacional (1950-1970)

- Es un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. (Martín, 2009)
- Se basa en procedimientos orales, antes que a los escritos.
- Se prioriza la práctica oral del idioma, pero enfocado en situaciones reales.
- Emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras.
- Dominio práctico de las cuatro habilidades básicas de un idioma.
- Exactitud tanto en la pronunciación como en la gramática. (Porras, 2013; Cabrera, 2014)

2.3.2.3.7. El enfoque comunicativo (1970-presente):

- El uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- La enseñanza centrada en el alumno.
- El desarrollo de la competencia comunicativa.
- La simulación de situaciones de la vida real. (Ortíz, 2014)

2.3.2.3.8. Adquisición de segunda lengua (ASL) (1981):

- Se fomenta, en los estudiantes, la negociación activa de significado.
- Se disminuye su ansiedad, al motivarlos a hablar sin miedo y a tomar riesgos.
- De desarrolla su habilidad de auto-monitorearse para autocorregirse.
- Su fin es lograr una interacción auténtica y significativa y para la autoexpresión.
- Hipótesis de adquisición/aprendizaje, hipótesis del monitor, hipótesis de entrada, hipótesis de orden natural, hipótesis de filtro afectiva. (Krashen & Terrel, 1983; Mei, 2008)

2.3.2.4. La enseñanza del idioma inglés a nivel universitario

Tal como se ha mencionado anteriormente, basados en los señalado por Fernández (2015) y Beltrán (2017) el proceso de aprendizaje del inglés, en cualquier nivel, está caracterizado por cuatro elementos principales que se conjugan para dar lugar a un correcto aprendizaje: el contexto, la metodología, el docente y los estudiantes. En tal sentido, se vislumbra a continuación la enseñanza del idioma inglés a nivel universitario según el contexto actual.

2.3.2.4.1. El contexto

“El aprendizaje de un idioma depende, en gran medida, del contexto en que se desarrolla, es decir, la necesidad real de uso en el medio en que se desenvuelve el estudiante” (O’Grady, 1987 en Oñate, 2016, p. 68).

En este sentido, dadas las transformaciones aceleradas que han caracterizado al mundo globalizado que se vive hoy en día, el estudio del idioma inglés, en tanto idioma universal, es considerado de carácter obligatorio en el nivel universitario, puesto que es fundamental en cualquier ámbito en que los estudiantes de educación superior deseen desenvolverse, ya sea en la vida personal o profesional. Al respecto, Delfín de Manzanilla (2007), señala que el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, no ha escapado a los cambios, por lo que su enseñanza debe ser reorientada para considerar al estudiante universitario como un ser que requiere desarrollar sus capacidades cognitivas para ser apto frente al quehacer del mundo globalizado actual.

Estos cambios, o más bien, exigencias actuales, demandan de las universidades del siglo XXI “un replanteamiento de sus funciones, exigiéndole nuevas formas de entender y gestionar el conocimiento” (España, 2010, p. 64). Esto significa que, la necesidad de conocimiento obliga a las universidades a reinventarse como espacio de producción del conocimiento por excelencia, para la formación de profesionales bilingües. Y es que no podría ser de otra manera, considerando las exigencias profesionales y personales que tienen los estudiantes universitarios antes de salir al campo labor, que ha pasado de considerar al inglés como un “valor agregado” a una “competencia lingüística” que es requisito obligatorio que da cuenta de la competitividad de los profesionales y su capacidad para integrarse

efectiva y eficazmente en mercados desarrollados: “el dominio del idioma inglés acrecienta la empleabilidad, movilidad y competitividad del capital humano” (Oñate, 2016, p. 67).

De ahí que, en la Declaración de la Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, la UNESCO (1998), citada en Delfín de Manzanilla (2007), se establece:

Las instituciones de Educación Superior están llamadas a internacionalizarse, porque la educación que se imparte a los estudiantes es uno de los motores más importantes para la generación del desarrollo humano y económico, así como uno de los principales instrumentos de difusión y transmisión de la experiencia cultural y científica acumulada por la humanidad. (p. 4)

Por tanto, para alcanzar dicha internacionalización de las universidades, evidentemente, es necesario que los estudiantes que salen de ellas, demuestren dominio del inglés, que es el más utilizado en la difusión de los diversos adelantos alcanzados por el hombre en cualquier parte del mundo. Además, el estudio de este segundo idioma en esta etapa superior, resulta importante para contribuir a la continuación de los estudios mediante ofertas de especialización en otros países, en donde, generalmente, se utiliza el inglés como medio de instrucción para asignaturas de contenidos (Halbach & Lafuente, 2013).

A modo de antecedente de la situación actual, al igual que sucede con el aprendizaje del idioma inglés en general en América Latina, según Cronquist y Fiszbein (2017), existe una falta de enfoque cohesivo del aprendizaje del inglés a nivel universitario en la región, puesto que el inglés no siempre es obligatorio en este nivel. Si bien es cierto, la mayoría de las universidades latinoamericanas tienen autonomía para elegir los idiomas que se enseñan y las políticas que rigen sus programas académicos, No obstante, “la mayoría de no han desarrollado una estrategia cohesiva para regular los programas de inglés en las universidades o los niveles de dominio del inglés entre los estudiantes universitarios” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 21).

De acuerdo con estudios del Consulado Británico (2015) y el informe de Cronquist y Fiszbein (2017), las universidades públicas ecuatorianas también tienen un requisito de egreso para sus alumnos de licenciatura: para graduarse, los estudiantes deben demostrar al

menos un nivel de dominio de B1 del inglés; sin embargo, no queda claro de qué manera las universidades realizan exámenes a sus alumnos para determinar sus niveles de dominio del inglés. Algunas evidencias circunstanciales sugieren que las universidades públicas ecuatorianas permiten que sus estudiantes llenen este requisito tomando algunas clases en inglés.

2.3.2.4.2. Los docentes

Los docentes universitarios, están continuamente expuestos a valoraciones y juicios, tanto por parte de los colegas como de sus estudiantes, lo que crea percepciones que los llevan a dudar de sus prácticas pedagógicas y tomar decisiones al respecto. Las percepciones que los docentes tienen sobre su propio quehacer pedagógico, inciden directamente en la práctica pedagógica, y, consecuentemente, en el éxito o fracaso del proceso, de la enseñanza y del aprendizaje (Díaz & Solar, 2011). Sobre esto, Kane, Sanretto y Heath (2002), plantean que “los cambios trascendentales en la calidad de la enseñanza universitaria no ocurrirán, si no hay cambios en la concepción que tienen los docentes universitarios sobre la enseñanza” (p. 4).

De ahí que, los programas de formación y actualización de los docentes universitarios, se perfila como una manera eficaz de promover espacios en que los docentes puedan compartir experiencias y formular objetivos comunes; además, permiten el reconocimiento del otro y la valoración de las experiencias como fuente constante de conocimiento y enriquecimiento. Al respecto, “si los docentes reflexionan respecto a sus creencias y prácticas pedagógicas, esto repercutirá en gran medida en cómo llevan a cabo la labor docente” (Díaz y Guerra, 2012, p. 12).

2.3.2.4.3. Los estudiantes

Según O'Grady (1987), citado por Oñate (2016) “la edad a la que el alumno comienza su aprendizaje determina el éxito de la tarea, especialmente en pronunciación” (p. 67). En este sentido, los estudiantes universitarios, cuyos rangos de edad se ubican en la adolescencia y la adultez, pueden encontrar mayores dificultades para aprender una segunda lengua:

En general, los adolescentes y adultos aprenden un idioma extranjero de manera similar a los niños, pero los adultos tienden a tener más interferencias del primer idioma que los niños, y éstos a su vez, tienen menos inhibiciones para imitar sonidos que los adultos. Por otra parte, adultos y adolescentes, a diferencia de los niños, expresan la necesidad de obtener más instrucción explícita en gramática y otros aspectos de la lengua extranjera como la pronunciación. (Oñate, 2016, p. 66)

De tal manera que, en el nivel universitario, los estudiantes necesitan evidenciar la utilidad del lenguaje y su función, pues “si comprenden que adquiriendo una segunda lengua están optando a mejores trabajos, o que están accediendo a una manera distinta de ver el mundo, de socialización y auto crecimiento” (Palma, 2004, p. 11); entonces, se enfrentarán a su aprendizaje de manera más activa y ya no como simples reproductores de información.

El mismo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) entre las características óptimas para emprender el aprendizaje de la lengua, señala que: “resulta imprescindible que el estudiante reflexione sobre la organización y el uso del sistema de la lengua y la comunicación, para aprenderla y emplearla con mayor facilidad, no siendo una amenaza para su sistema lingüístico materno” (p. 105).

Por lo que, la enseñanza del inglés en la etapa universitaria requiere que el proceso esté lo más adaptado posible a las necesidades reales de los universitarios según su carrera y futura profesión, para que la práctica esté adaptada a su vida cotidiana. Es por ello, que se puede observar que, en algunas ocasiones, los textos utilizados están de acuerdo a la carrera que estudia determinado grupo, por ejemplo, en la carrera de Turismo, se prefiere la utilización de contenidos con vocabulario afín.

2.3.2.4.4. Los métodos

La mayoría de carreras universitarias, cortas o largas, incluyen en su currículo la exigencia de este idioma, ya sea el máximo requerimiento del logro de las cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar) para comprender y expresarse en forma oral y escrita, o bien sea, el requisito mínimo de comprender textos escritos en inglés, lo que se conoce como inglés instrumental. Cualquiera sea el nivel de requerimiento, lo cierto es que en las universidades

el idioma inglés es considerado un medio indispensable para acceder a las diferentes fuentes de conocimiento.

Considerando esta necesidad de las universidades, la didáctica del inglés como lengua extranjera requiere definir criterios pedagógicos como: “el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas o el método del caso, considerados metodologías activas que promueven el desarrollo integral del alumnado en áreas tales como la lingüística, interpersonal, investigativa y experimental” (España, 2010, p. 68).

Volviendo al contexto del aprendizaje del idioma inglés en las universidades, los métodos de enseñanza deben promover el logro de actitudes de acercamiento de los estudiantes al nuevo idioma, promoviendo la facilitación de contenidos actitudinales, propias de corrientes educativas modernas como el constructivismo, y los métodos o enfoque que este presenta para la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.3.2.5. Los distintos enfoques o métodos actuales para la enseñanza del inglés

De acuerdo con Ortiz (2014), a partir de la segunda mitad del Siglo XX, las teorías conductistas y estructuralistas perdieron el efecto que anteriormente tenían y dejaron de ser tan populares, esto, debido, básicamente, a dos factores: a) en la lingüística debido a la aparición del generativismo encabezado por Chomsky y, b) en la parte de la psicología, la emergencia del cognitivismo y su interés por el procesamiento mental de la información, las cuales se enfocaban en el significado, al contrario del conductismo que se centraba en la forma. Algunos enfoques y métodos conductistas, se resumen en la siguiente figura:

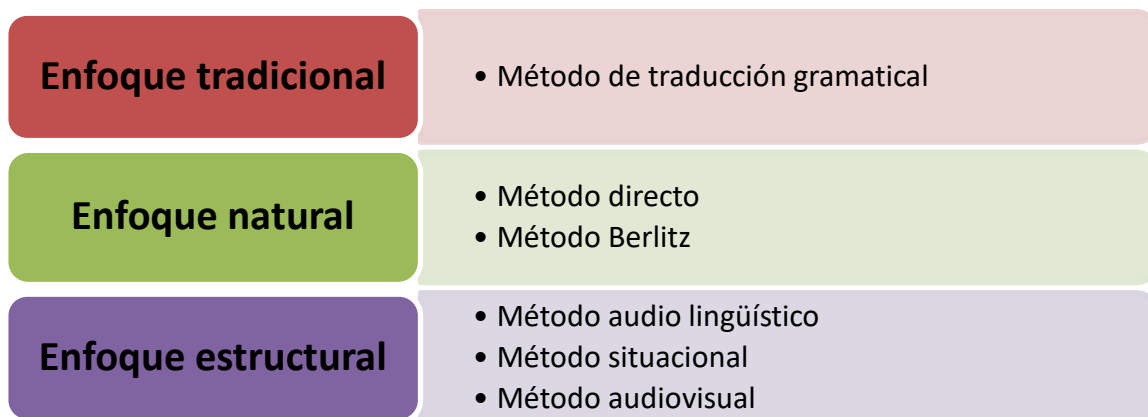


Fig. 5. Enfoques y métodos del paradigma conductista

Fuente: (Contreras; 2012; Ortíz, 2014)

La teoría cognitivista se convirtió en una novedad que impactó a diversos campos de las ciencias, y, en lo educativo, según Ortiz (2014), intervino con su aplicación a la psicología del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Más tarde, tomando como partida los ideales del paradigma cognitivista, surgió el Constructivismo de la mano de Piaget (1965), postulando que “el aprendizaje surge de la construcción de nuevos conocimientos a partir de los ya conocidos, el nuevo conocimiento será asimilado por su relación con las ideas previas que posee el individuo” (Lareki, 2014, 27).

Entre los enfoques y métodos propios del paradigma cognitivista-constructivista, están:



Fig. 6. Enfoques y métodos del paradigma cognitivista-constructivista

Fuente: (Contreras; 2012; Ortíz, 2014)

Enfoque Comunicativo: Las funciones que se llevarán a cabo en situaciones de comunicación, la negociación de significado en cooperación, la formación de hipótesis, la puesta en práctica y la utilización de la estrategia de ensayo y error son algunas de las estrategias comúnmente usadas (Cerdas & Ramírez, 2015).

- **Método comunicativo:** La competencia comunicativa no es solo el conocimiento formal de la lengua, sino también su uso efectivo.
- **Método nocio-funcional:** Los significados comunicativos que necesita un usuario al aprender una lengua para comprender y expresarse.
- **Método por tareas:** Al mismo tiempo que reciben la información lingüística, los aprendientes tienen la oportunidad de ponerla en práctica.
- **Método natural:** Los alumnos empezarán a producir mensajes en la lengua meta cuando se sientan preparados para ello y se centra en la transmisión de significados más que en el aprendizaje de las estructuras.
- **Método léxico:** Propone una forma de enseñanza de lengua basada en el estudio del léxico y las combinaciones de las palabras.
- **Enfoques interculturales:** Promueve el desarrollo por parte de los alumnos de una competencia comunicativa intercultural (Paricio, 2014; García, 2009).

Enfoque Humanístico: “Se centra en aspectos no-lingüísticos como el aprendizaje, las características de los alumnos, la motivación como factor de aprendizaje, etc.” (Sánchez, 2009, p. 205).

- **Método de respuesta física total:** Se centra en instrucciones, consignas o mandatos verbales que el docente dicta para que cumplan los estudiantes (Jung & López, 2003).
- **Método del silencio:** El docente interfiere lo menos posible en las actuaciones de los alumnos y animándolos a producir tantos enunciados como sea posible (Sánchez, 2009).
- **La Sugestopedia:** Se basa en el control mental de las influencias irracionales e inconscientes y reconducirlas para un correcto aprendizaje (Richards y Rodgers,

2003). Se da especial importancia al entorno de aprendizaje y al clima adecuado para el aprendizaje (Caller, 2014).

- **Programación neurolingüística:** “La conexión entre los procesos neurológicos, la lengua y los patrones de comportamiento aprendidos a través de la experiencia se pueden cambiar para lograr los objetivos específicos de la vida” (Cabrera, 2014, p. 25).
- **Método de las inteligencias múltiples:** Hay ocho tipos de inteligencias: lingüística, visual, corporal, cenestésica, interpersonal, intrapersonal, musical, y naturalista (Gardner, 1993; Cabrera, 2014).

Las características que identifican a estos enfoques constructivistas, son, entre otras, “su sensibilidad a las necesidades individuales de los estudiantes” (Mauri, Iglesias, Correa, Benitez y Guerra, 2001, p. 237); participación activa del alumno, se reconoce que cada persona posee unos procedimientos propios para el aprendizaje, por lo que habrá que potenciar el desarrollo de los recursos propios de cada alumno, fomento de la autoestima del aprendiente y la auto confianza para comunicarse y aprender (Ortíz, 2014).

En didáctica de idiomas, esta teoría sirve de base a los enfoques humanísticos y la enseñanza comunicativa de la lengua, donde el centro de interés es el aprendiente y su aprendizaje y estará orientado hacia los procesos, no hacia los productos. De esta forma, “en las metodologías actuales es el alumno el factor importante del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Lareki, 2014, p. 27).

2.3.2.6. Marco Común Europeo de Referencia (Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se ha convertido en el estándar para describir y evaluar el dominio que los estudiantes tienen en una segunda lengua o lengua extranjera. Sin embargo, no se ha utilizado aún para evaluar el dominio de inglés que los alumnos tienen antes de entrar en la Universidad, es decir, cuando escriben su examen de inglés en las Pruebas de Acceso a la Universidad (Díez, 2011).

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. Describe de

forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Con ello, se pretende que el marco de referencia venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas.

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2 (Maestría)	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1 (Dominio operativo eficaz)	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuari	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso

	(Avanzado)	<p>si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1 (Umbral)	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2 (Plataforma)	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p>

		<p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	<p>A1 (Acceso)</p>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Operacionalización de las variables

Tabla 1. Matriz de operacionalización

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Enfoque natural (Se define como una propuesta de enseñanza de lenguas que incorpora los principios naturalistas identificados en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. El aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical. Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula para que se produzca de manera satisfactoria la	Hipótesis de adquisición aprendizaje	Uso de la lengua meta (inglés) con fluidez	<ul style="list-style-type: none"> Registro anecdótico
	Hipótesis del monitor	Controlar la producción del idioma.	<ul style="list-style-type: none"> Registro anecdótico Planes de clases por día
	Hipótesis de entrada	Exponer al estudiante a información comprensible, pero con cierto grado de dificultad	<ul style="list-style-type: none"> Registro anecdótico Planes de clases por día
	Hipótesis del orden natural	Crear mini-lecciones de acuerdo a la situación sin que afecte la instrucción	<ul style="list-style-type: none"> Registro anecdótico Planes de clases por día
	Hipótesis filtro afectivo	Crear una atmosfera de aprendizaje favorable.	<ul style="list-style-type: none"> Registro anecdótico Planes de clases por día

adquisición de una segunda lengua.) Centro Virtual Cervantes.			
Habilidades comunicativas básicas del idioma inglés: Nivel 1 (Se define como el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma. Actualmente, la enseñanza del inglés considera una visión del lenguaje que promueve la interrelación entre las cuatro habilidades. Utilizar el idioma implica interactuar, recibiendo y emitiendo mensajes, y una habilidad del idioma reforzará y promoverá el uso de otra. Esta visión de integración, además de estar alineada con el enfoque comunicativo, presenta el idioma de una forma más natural, más cercana a la realidad y más motivadora.)	Comprensión auditiva	Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba (pre y post) Estandarizada según el Marco Común Europeo
	Expresión Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Puede participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. • Utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba (pre y post) Estandarizada según el Marco Común Europeo

		personas a las que conoce.	
	Comprensión lectora	Comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba (pre y post) Estandarizada según el Marco Común Europeo de referencia
	Expresión Escrita	Es capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Rellena formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba (pre y post) Estandarizada según el Marco Común Europeo
Habilidades comunicativas básicas del idioma inglés: Nivel 2 (Se define como el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma. Actualmente, la enseñanza del inglés considera una visión del lenguaje que promueve	Comprensión auditiva	Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, Empleo). Es capaz de captar la idea principal de	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba (pre y post) Estandarizada según el Marco Común Europeo

<p>la interrelación entre las cuatro habilidades. Utilizar el idioma implica interactuar, recibiendo y emitiendo mensajes, y una habilidad del idioma reforzará y promoverá el uso de otra. Esta visión de integración, además de estar alineada con el enfoque comunicativo, presenta el idioma de una forma más natural, más cercana a la realidad y más motivadora)</p> <p>Ministerio de Educación, Gobierno de Chile</p>		<p>avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</p>	
	<p>Expresión oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo. • Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba (pre y post) Estandarizada según el Marco Común Europeo

	Comprensión lectora	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba (pre y post) Estandarizada según el Marco Común Europeo
	Expresión escrita	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis Necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba (pre y post) Estandarizada según el Marco Común Europeo

Fuente: Enfoque natural de Krashen and Terrel (1869) y Marco Común Europeo de referencias, Instituto Cervantes (2002).

3.2. Tipo y diseño de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se realizó un diseño cuasi – experimental con preprueba posprueba y grupo de control en el que no se asignaron los sujetos al azar, sino que los grupos estuvieron conformados previamente de forma independiente al experimento (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

3.2.1. Estrategia para la prueba de hipótesis

Para probar la hipótesis se hizo uso de una prueba estadística con el programa SPSS que corroboró el proceso asertivo de la investigación y se verificó el cumplimiento de los objetivos.

3.3. Población y muestra

Los resultados están organizados en dos grupos, por un lado, aquellos que respondieron a la encuesta aplicada de manera posterior a la intervención (49 estudiantes) que evalúa la percepción del estudiantado respecto al método empleado. Y, por otro lado, las notas previas a la intervención y posterior a ellas (54 estudiantes) que mide de forma definitiva el impacto del proceso de evaluación.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección fueron realizados mediante pruebas estandarizadas según el MCER para las lenguas que medieron las habilidades comunicativas básicas desarrolladas en el primer nivel. Además de una encuesta aplicada para conocer la opinión del estudiantado sobre el uso del enfoque natural.

3.4.1. Procedimiento

Se realizó un análisis estadístico en el software SPSS 22, en él se expusieron los resultados de la encuesta mediante frecuencias y porcentajes; mientras que los resultados del rendimiento en inglés se realizaron a través de medias y desviaciones estándar. Las pruebas estadísticas para comparar las escalas del grupo experimental con el grupo de control se realizaron con pruebas no paramétricas que se explican debajo de cada tabla, mientras que, para comparar el rendimiento se utilizaron pruebas paramétricas que comparan medias. El nivel de significancia estadística se estableció al 0.050, * 0.001** y 0.000. ***

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados

4.1.1. Encuesta aplicada posteriormente a la intervención

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de una encuesta anónima que se aplicó a 49 estudiantes que participaron del estudio, 28 del grupo experimental y 21 del grupo control.

4.1.1.1. Descriptivos

La edad de los participantes del estudio es de 19.65 años en promedio, no existen diferencias significativas entre los dos grupos pues el grupo experimental tiene 19.39 años y el de control 20 años. En el sexo también existe mucho parecido entre los dos grupos, de tal manera que, la mayoría está constituida por mujeres y un grupo menor por hombres (Véase Tabla 2).

Tabla 2 Edad

		Experimental	Control	Total
Edad	Media	19.39	20.00	19.65
	Desviación	4.43	1.79	3.53
Sexo	Femenino	20 (40.8%)	12 (16.3%)	32 (57.1%)
	Masculino	8 (24.5%)	9 (18.4%)	17 42.9%)

4.1.1.2. Inferenciales

La tabla 3 muestra la percepción de la ansiedad que tienen los estudiantes. Respecto a la percepción de la ansiedad de los participantes se encontró que la percepción de la ansiedad antes y después no muestra diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental. Como se advierte los niveles de media y alta en el experimental que son de 42.9 y 28.6% apenas se modifican después curso llegando a 53.8% y 28.6% respectivamente;

algo similar ocurre con el grupo de control, en el los niveles medios y altos van de 28.5 y 33.3% a 52.4 y a 28.6% respectivamente. Sin embargo, al preguntarles en qué aspectos de la comunicación habían sentido mayor ansiedad, se encontró algunas diferencias significativas ($p < 0.05$) en la destreza de hablar la cual tenía un 82.1% en el grupo control y un 42.9% en el grupo de experimental; otra diferencia se advirtió en aquellos que afirman no haber tenido ansiedad en ningún momento, destreza que en el grupo experimental tenía 0.0% y en el grupo de control fue de 14.3%. No se advierten otras diferencias, en promedio escribir y leer tienen 22.4% respectivamente; el 44.9% tuvo ansiedad en escuchar; por último, las estructuras gramaticales llegaron a un 32.7%.

Tabla 3 Percepción de la ansiedad de los participantes

Ansiedad		Experimental		Control		Total	p valor	
Antes del curso ^a	Ninguna	0	0.0%	3	14.3%	3	6.1%	0.640
	Baja	8	28.6%	5	23.8%	13	26.5%	
	Media	12	42.9%	6	28.6%	18	36.7%	
	Alta	8	28.6%	7	33.3%	15	30.6%	
Después del curso ^a	Ninguna	1	3.6%	2	9.5%	3	6.1%	0.903
	Baja	4	14.3%	2	9.5%	6	12.2%	
	Media	15	53.6%	11	52.4%	26	53.1%	
	Alta	8	28.6%	6	28.6%	14	28.6%	
Cuándo tuvo ansiedad ^b	Hablar	9	42.9%	23	82.1%	32	65.3%	0.004**
	Escribir	2	9.5%	9	32.1%	11	22.4%	0.060
	Leer	3	14.3%	8	28.6%	11	22.4%	0.236
	Escuchar	9	42.9%	13	46.4%	22	44.9%	0.804
	Estructuras gramaticales	7	33.3%	9	32.1%	16	32.7%	0.930
	Ningún momento	0	0.0%	3	14.3%	3	6.1%	0.039*

^a. U de Mann-Whitney

^b. Chi cuadrado de Pearson o Corrección de Yates.

En la tabla 4 se expone la percepción que tiene el estudiantado del nivel de motivación. Aunque se advierte una ligera tendencia que muestra mayor motivación en los estudiantes del grupo experimental, en ninguno de los tres casos expuestos se puede afirmar que la motivación sea significativamente mayor ($p \geq 0.05$). Por lo tanto, se advierte un parecido entre los dos grupos. De este modo, ambos grupos señalan con valor porcentual por arriba de 30 que han tenido una motivación media, mientras que la alta motivación oscila entre 50 y 60%.

Tabla 4 Percepción de la motivación de los participantes para aprender inglés antes, durante y después del curso

Motivación		Experimental		Control		Total		P valor
Para aprender antes del curso ^a	Ninguna	0		2	9.5%	2	4.1%	0.640
	Baja	2	7.1%	1	4.8%	3	6.1%	
	Media	13	46.4%	6	28.6%	19	38.8%	
	Alta	13	46.4%	12	57.1%	25	51.0%	
Para aprender durante el curso ^a	Baja	1	3.6%	2	9.5%	3	6.1%	0.903
	Media	8	28.6%	6	28.6%	14	28.6%	
	Alta	19	67.9%	13	61.9%	32	65.3%	
Para aprender después del curso ^a	Baja	1	3.6%	2	9.5%	3	6.1%	0.903
	Media	10	35.7%	7	33.3%	17	34.7%	
	Alta	17	60.7%	12	57.1%	29	59.2%	

^a. U de Mann-Whitney

La tabla 5 permite constatar la autoconfianza que perciben los participantes respecto al curso que han tomado. Se observa que al principio existía una diferencia significativa ($p < 0.05$) respecto a la autoconfianza para hablar inglés antes del curso. Quienes son del grupo experimental muestran que su nivel de autoconfianza mayoritariamente bajo (39.3%) y medio (46.4%) era de un nivel medio, mientras que, el grupo de control alcanzó un nivel mayoritariamente medio (66.7%). Estas diferencias no se advierten tras el proceso de intervención mediante el curso ($p \geq 0.05$), cuyos resultados muestran resultados similares en los dos grupos para los valores medios y altos, aunque se advierte ligeramente valores más

altos en el grupo experimental que en el grupo de control. Tampoco en los demás aspectos se muestran diferencias significativas, ambos grupos sostienen que tenían bajo y medios niveles de autoconfianza para escuchar, leer y escribir, pero tras el curso, todos estos valores ascendieron a un nivel alto y medio.

Tabla 5 Percepción de la autoconfianza de los participantes para aprender inglés antes, durante y después del curso

Autoconfianza		Experimental		Control		Total		p valor
Para hablar inglés antes del curso fue ^a	Baja	11	39.3%	2	9.5%	13	26.5%	0.039*
	Media	13	46.4%	14	66.7%	27	55.1%	
	Alta	4	14.3%	5	23.8%	9	18.4%	
Por hablar inglés después del curso fue ^a	Baja	1	3.6%	1	4.8%	2	4.1%	0.174
	Media	18	64.3%	17	81.0%	35	71.4%	
	Alta	9	32.1%	3	14.3%	12	24.5%	
Para escuchar inglés antes del curso fue ^a	Baja	11	39.3%	9	42.9%	20	40.8%	0.742
	Media	12	42.9%	9	42.9%	21	42.9%	
	Alta	5	17.9%	3	14.3%	8	16.3%	
Para escuchar inglés después del curso fue ^a	Baja	2	7.1%	2	9.5%	4	8.2%	0.441
	Media	15	53.6%	13	61.9%	28	57.1%	
	Alta	11	39.3%	6	28.6%	17	34.7%	
Para leer inglés antes del curso fue ^a	Baja	7	25.0%	8	38.1%	15	30.6%	0.779
	Media	16	57.1%	5	23.8%	21	42.9%	
	Alta	5	17.9%	8	38.1%	13	26.5%	
Para leer inglés después del curso fue ^a	Baja	2	7.1%	1	4.8%	3	6.1%	0.767
	Media	11	39.3%	10	47.6%	21	42.9%	
	Alta	15	53.6%	10	47.6%	25	51.0%	

Para escribir inglés antes del curso fue ^a	Baja	9	32.1%	10	47.6%	19	38.8%	0.445
	Media	14	50.0%	7	33.3%	21	42.9%	
	Alta	5	17.9%	4	19.0%	9	18.4%	
Para escribir inglés después del curso fue ^a	Ninguna	0	0.0%	1	4.8%	1	2.0%	0.990
	Baja	1	3.6%	1	4.8%	2	4.1%	
	Media	19	67.9%	12	57.1%	31	63.3%	
	Alta	8	28.6%	7	33.3%	15	30.6%	

^a. U de Mann-Whitney

En la tabla 6 se advierten diferencias muy evidentes respecto al propósito del inglés al momento de hablar ($p < 0.05$). En el grupo experimental casi la mitad de los estudiantes (48.1%) sostiene que se tiene que hablar para comunicarse, así la gramática no sea correcta; mientras que, en el grupo de control, únicamente el 19% sostiene que el propósito es comunicarse. Evidentemente, el grupo de control hace mayor énfasis en el uso correcto de la gramática al momento de hablar.

Tabla 6 Lo que considera más importante al momento de hablar

Lo más importante	Experimental		Control		Total		p
	n	%	n	%	n	%	
Hablar un inglés correcto gramaticalmente	14	51.9%	17	81.0%	31	64.6%	0.037*
Hablar inglés para comunicarme así no sea correcto	13	48.1%	4	19.0%	17	35.4%	
	27	100.0%	21	100.0%	48	100.0%	

Nota: La prueba empleada fue Chi-cuadrado de Pearson.

Con respecto al papel de la docente que se indica en la tabla 7, no se advierten diferencias significativas en los dos grupos evaluados ($p \geq 0.05$). Todo indica que la profesora del grupo experimental y el de control proporciona insumos necesarios para aprender, así como se apoya moderadamente en gestos al impartir sus clases (nivel alto 77.6%).

Tabla 7 Percepción de la autoconfianza de los participantes para aprender inglés antes, durante y después del curso

La profesora		Experimental		Control		Total		P valor
Proporcionó los insumos necesarios para aprender ^a	Baja	0	0.0%	1	4.8%	1	2.0%	0.099
	Media	0	0.0%	1	4.8%	1	2.0%	
	Alta	28	100.0%	19	90.5%	47	95.9%	
Se apoyó en gestos para dar las clases de inglés ^a	Baja	3	10.7%	2	9.5%	5	10.2%	0.879
	Media	3	10.7%	3	14.3%	6	12.2%	
	Alta	22	78.6%	16	76.2%	38	77.6%	

^a. U de Mann-Whitney

La tabla 8 muestra algunas consideraciones respecto al nivel de participación al momento de hablar. En cuando a haber hablado o no por sentirse listo o lista, se encontró que, existe similitud en el grupo de control y el experimental, la mayoría sostiene que lo hizo poco porque no se sentía lista (73.5%). Por su parte, respecto a los conocimientos, se advierte que, casi la mitad de los estudiantes del grupo experimental señalaron haberse comunicado con facilidad (46.4%), lo cual, no ocurrió en el grupo de control (0.0%), una diferencia muy significativa ($p < 0.05$). De alguna manera, los del grupo experimental sostienen que lograron comunicarse, pese a que no se sentían listos, lo cual se considera una diferencia significativa con el grupo de control que se comunicó con dificultad estando en la misma situación relativa a sentirse listo.

Tabla 8 Percepción del estudiante con respecto a los insumos y la forma de enseñar de la profesora

Como estudiante		Experimental		Control		Total		p valor
Considero	No hable nada,							
que	porque no estuve	1	3.6%	1	4.8%	2	4.1%	-
	lista							

	Poco, porque no me sentía tan lista	19	67.9%	17	81.0%	36	73.5%	
	Mucho, porque me sentía lista	8	28.6%	3	14.3%	11	22.4%	
	No tuve suficientes conocimientos	6	21.4%	11	52.4%	17	34.7%	
Considero que	Me comuniqué en inglés con dificultad	9	32.1%	10	47.6%	19	38.8%	0.001**
	Me comuniqué en inglés con facilidad	13	46.4%	0	0.0%	13	26.5%	

Nota: La prueba empleada fue Chi-cuadrado de Pearson.

En la Tabla 9 se observa cuán expuesto se sentía el estudiante. El estudiante del grupo experimental se sentía muy expuesto en un 39.3% pero nunca se sintió nada expuesto; ello no ocurre en el grupo de control, ahí el 14.3% se siente muy expuesto, pero hay un 4.8% que incluso no se siente nada expuesto ($p < 0.05$).

Tabla 9 Percepción de qué tan expuesto al idioma se sentía

El estudiante		Experimental		Control		Total		p valor
Se sintió expuesto al idioma ^a	Nada	0	0.0%	1	4.8%	1	2.0%	
	Poco	17	60.7%	17	81.0%	34	69.4%	0.039*
	Mucho	11	39.3%	3	14.3%	14	28.6%	

^a. U de Mann-Whitney

Se advierte que existen diferencias respecto a la explicación del método empleado en la tabla 10. En el caso del grupo experimental, todos afirman que en efecto están al tanto del método, no así en el grupo de control, mismo que, en un 33.3% manifestó desconocer de dicho método ($p < 0.05$). En cuanto al nivel de gusto, se advierte que ambos grupos tienen interés en que se replique, no obstante, existe un 19% en el grupo de control que manifiesta no desear dicho método.

Tabla 10 Percepción del estudiante con respecto a los insumos y la forma de enseñar de la profesora

		Experimental		Control		Total		p valor
La profesora mencionó el método	Sí	28	100.0%	14	66.7%	42	85.7%	0.004*
	No	0	100.0%	7	33.3%	7	14.3%	
Le gustaría que lo emplearan otros profesores	Sí	28	100.0%	17	81.0%	45	91.8%	0.060
	No	0		4	19.0%	4	8.2%	

Nota: La prueba empleada fue Chi-cuadrado de Pearson con Corrección por Continuidad.

Por lo expuesto, se advierte que la percepción de los estudiantes es similar en el grupo de experimental y el grupo de control, sin embargo, es importante notar que, el grupo experimental sostiene que fue más fácil comunicarse, así no esté seguro de que lo esté haciendo con la gramática correcta. Por su parte, también se revela que tuvieron menos ansiedad al momento de hablar que el grupo de control.

4.1.2. Rendimiento de los estudiantes antes y después de la intervención

A continuación, se presentan los resultados del rendimiento obtenidos de manera previa y posterior a la intervención en un grupo de 54 estudiantes, 29 del grupo experimental y 25 del grupo de control. Para facilitar la exposición de resultados, se han equiparado todos los valores sobre 100 puntos (frecuencia relativa porcentual), lo cual explica que el total no sea el promedio de los valores recalculados, sino el equivalente a 100 de 40 puntos (frecuencia relativa porcentual).

En la tabla 11 se presentan los resultados del grupo control. Evidentemente, el grupo muestra avances significativos en algunos aspectos. Estos aspectos no se refieren a la gramática como era de esperarse pues el promedio inicial fue de 25.40 a 28.20 puntos, un cambio que se considera no significativo ($p \geq 0.05$). Sin embargo, en lo que se refiere a comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, se advierten cambios significativos, un incremento de 17.89, 14.07 y 15.71 puntos respectivamente ($p < 0.05$). Estos incrementos repercuten en el total del rendimiento del estudiantado que de 26.88 ascienden a 34.40 puntos. De este modo, se advierte una mejora en cuatro de los siete aspectos evaluados.

Tabla 11 Rendimiento en inglés en el grupo control

	Pre-evaluación		Pos-evaluación		Diferencia		p
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.	
		Est.		Est.		Est.	
Gramática ^a	25.40	11.45	28.20	11.63	2.80	10.21	0.183
Vocabulario ^a	25.00	12.91	28.60	14.33	3.60	13.03	0.180
Uso de la lengua ^a	50.50	16.72	52.00	20.31	1.50	20.83	0.722
Comprensión lectora ^a	39.67	19.29	49.00	17.89	9.33	17.89	0.015*
Comprensión auditiva ^a	26.00	13.54	31.00	18.60	5.00	18.48	0.189
Expresión escrita ^b	1.60	3.74	15.60	15.23	14.00	14.07	0.000***
Expresión oral ^b	20.00	16.07	36.40	19.61	16.40	15.71	0.000***
Total ^a	26.88	8.76	34.40	9.68	7.52	6.40	0.000***

Nota: Los valores se promediaron sobre 100 puntos para facilitar la comprensión.

^a. T de Student para muestras repetidas

^b. Wilcoxon

En lo que respecta al grupo experimental (Tabla 12), se advierten varios cambios significativos. El primero, se refiere a la gramática (10.26 puntos), el segundo al vocabulario (18.79 puntos), el tercero en uso de la lengua (7.76), luego está la comprensión auditiva (6.90), la expresión escrita (11.03 puntos), la expresión oral (36.38 puntos) y el total que da un incremento de 5.70 puntos ($p < 0.05$). En definitiva, se encontró que el grupo experimental incrementa seis de los siete aspectos evaluados.

Tabla 12 Rendimiento en inglés en el grupo experimental

	Pre-evaluación		Pos-evaluación		Diferencia		p
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.	
		Est.		Est.		Est.	
Gramática ^a	21.21	12.22	31.47	12.44	10.26	11.94	0.000***
Vocabulario ^a	21.90	10.97	40.69	14.39	18.79	12.98	0.000***

Uso de la lengua ^a	43.97	23.05	51.72	19.40	7.76	22.26	0.071
Comprensión lectora ^a	45.98	20.49	52.59	16.08	6.61	23.61	0.143
Comprensión auditiva ^a	31.38	15.75	38.28	13.65	6.90	15.61	0.024*
Expresión escrita ^b	1.38	3.51	12.41	12.44	11.03	11.45	0.000***
Expresión oral ^b	8.45	13.96	44.83	23.51	36.38	21.46	0.000***
Total ^a	24.89	8.52	38.85	10.00	13.96	5.70	0.000***

^a. T de Student para muestras repetidas

^b. Wilcoxon

4.1.3. Discusión

El grupo de intervención que trabajó con el método natural incrementó 6 puntos más que el grupo de control. Al respecto es importante discutir, uno por uno, los hallazgos específicos que permiten alcanzar los puntos adicionales. Es importante señalar que las hipótesis de Krashen (1985) permiten explicar de mejor manera lo ocurrido con el grupo de intervención, pues estas hipótesis plantean que es posible aprender la estructura del lenguaje sin que necesariamente se memoricen o se analice la morfosintaxis. En cualquier caso, se atribuye el incremento general encontrado a la hipótesis del *filtro afectivo* que sostiene que la motivación, la autoconfianza y bajo nivel de ansiedad facilitan la adquisición de una segunda lengua. No obstante, también analicemos uno por uno los hallazgos del presente estudio.

Empecemos por señalar el primer punto que consiste en el incremento de 7 puntos en gramática. Según Krashen (1983; 1985), en su *hipótesis de insumo*, el habla se produce sólo si se está expuesto a la lengua meta, la gramática se proporciona automáticamente. La enseñanza de la gramática y la pronunciación tradicionalmente formaron parte del método situacional que tuvo su apogeo entre 1950 y 1970 (Porrás, 2013; Cabrera, 2014). En la actualidad este método que sostiene la memorización de la estructura gramatical y la traducción, se considera como un método tradicional (Abio, 2011; Martín, 2009) o también como ortodoxo remontándolo incluso a los siglos XVII y XIX (Hernández F., 2000). No obstante, varios modelos pedagógicos contemporáneos señalan que el aprendizaje de la gramática y la corrección de la misma no contribuye a la formación del estudiante (Becerra, 2011; Martín, 2009). En efecto, el enfoque natural (Alcaraz et al, 1993; Alviárez, Guerreiro

y Sánchez, 2005; Praveen, 2016), manifiestan la necesidad de reemplazar por completo la enseñanza de la gramática por la enseñanza del significado. La gramática se adquiere de forma inductiva (Morales et al, 2000; Acosta y González, 2007; Mendívil y Horno, 2012), es decir, en un proceso de interacción distinto a la explicación de las reglas (Larsen, 2000). Estudios sobre los factores que inciden en el dominio del inglés a nivel universitario, por su parte, señalan que los adultos requieren cierta orientación gramatical explícita a diferencia de los niños que aprenden de manera implícita (Oñate, 2016, p. 66). En este caso, se resalta que los estudiantes que participaron de un proceso de aprendizaje natural a la postre hayan tenido un mejor desempeño gramatical, incluso sin haber recibido formación en este ámbito de la lengua. Alcaraz et al. (1993), sostienen que la finalidad es la “la adquisición de la competencia lingüística, pero a partir del dominio de la fonética, y no de la gramática o la traducción, la cual se aprende por inducción de las reglas que la gobiernan” (p. 113)

El hallazgo más importante de la gramática dentro de este estudio supuso el incremento de 15 puntos más en vocabulario en el grupo que trabajó con el enfoque natural (cabe indicar que el vocabulario fue de 22 puntos a 41 puntos en el grupo experimental y de 25 a 28 en el grupo control). Obviamente, los estudiantes no recibieron formación en vocabulario, sino que este apareció espontáneamente en las actividades de trabajo con el enfoque natural. La *hipótesis del monitor* sostiene que es posible producir palabras nuevas y frases espontáneamente cuando se tiene un contexto para hacerlo y que aprender las reglas o el vocabulario puede ayudarse con un profesor (Krashen, 1985). En la historia de la enseñanza del inglés, el énfasis en el vocabulario cobró importancia con la tendencia del método directo (Martín, 2009), también conocido como método natural a principios del siglo XX (Cerdas & Ramírez, 2015). Se considera que los estudiantes pueden incrementar su vocabulario de manera implícita si es que se trabaja como los niños naturalmente adquieren el lenguaje materno (Lizasoain, Ortiz, & Becchi, 2018). En consecuencia, el vocabulario no puede ser comprendido como una lista de nuevas palabras que el estudiante debe conocer, peor aún, una lista de palabras con su traducción en lengua materna, sino como parte de un contexto por medio de diálogos o lecturas en las que el estudiante se esfuerza por entender el significando en la lengua que está aprendiendo (Cerdas y Ramírez, 2015). Carrillo y Ramírez (2008), sostienen que el enfoque natural genera un léxico espontáneo muy rico. Lo importante de incorporar nuevo vocabulario ocurre cuando se lo maneja en un orden

adecuado, es decir, los nuevos conceptos son aceptables en el contexto de desempeño del estudiante (Brown, 2001). El método Berlitz, por ejemplo, considera que el vocabulario se adquiere por la mímica, láminas o la demostración (Richards y Rodgers, 2003; Sánchez, 2009; Abio, 2011; Navarro y Piñeiro, 2011; Ponnert, 2014), sin tener que recurrir al listado de nuevas palabras traducidas a la lengua materna.

El enfoque natural plantea que las competencias comunicativas que en definitiva es el uso de la lengua es algo que se incrementa de forma espontánea (Lebrón, 2009; Ortiz, 2014), sin embargo, los 6 puntos que tiene por arriba el grupo que trabajó con el enfoque natural, no se considera un incremento significativo, por lo que no se puede enfatizar que esta variable sea decisoria (cabe indicar que el uso de la lengua fue de 44 puntos en el grupo experimental y 50 en el grupo control). En efecto, todos los estudios sobre el enfoque natural sostienen que el medio es el uso de la lengua meta en diálogos, anécdotas, discusión y lectura (lengua que se está aprendiendo) y no admiten el uso de lengua materna (Morales et al, 2000; Acosta y González, 2007; Mendivil y Horno, 2012). En consecuencia, es de esperarse que un mejor desempeño en el uso de la lengua, cuestión que no puede ratificar con el presente estudio pues la evidencia no ha sido suficiente.

Otro aspecto que no se ha podido corroborar es el que plantea que los estudiantes tendrían un avance en la comprensión lectora. En el presente estudio, el grupo con intervención con enfoque natural, apenas supera con 3 puntos al de control, una diferencia que no se consideró significativa a juzgar por el estadístico de prueba. Antaño, hasta el siglo XX la habilidad lectora era fundamental para la traducción gramatical y para la escritura (Larsen, 2000; Alcalde, 2011; Cabrera, 2014; Cerdas; Ramírez, 2015). Hoy en día la lectura, se entiende como un mecanismo que involucra la inteligencia para la interpretación (Carvajal, 2013, Hernández, 2014). Para Sánchez (2013), es la capacidad que tiene el individuo para captar el sentido del contenido de los diversos mensajes que están escritos en un texto. La lectura es una actividad para el aprendizaje pues mucho de lo que se aprende del nuevo idioma surge de los textos escritos (Gómez, 2011). Alviárez et al. (2017), sostiene que el proceso de lectura es casi el mismo en todos los idiomas, por lo que, es de esperar que la habilidad para leer se puede transferir sin mayores complicaciones. Sin embargo, debido al gran hincapié que se ha realizado en la producción oral, es posible que influya en la reducción de la cantidad de

lecturas y escritura que se practicaba anteriormente; el Método Berlitz, por ejemplo, sostiene que la comunicación fundamentalmente consiste en escuchar y hablar y se entiende a la lectura y escritura como un complemento (Richards y Rodgers, 2003; Sánchez, 2009).

Si es que en la lectura no se ha tenido un efecto positivo, es de esperarse que tampoco exista un efecto favorable en la producción escrita que, en el presente caso fue igualmente de 3 puntos sobre el grupo de control. Con razón Arias (2013) sostenía que la escritura es la destreza más desatendida de las lenguas extranjeras. No es el único que sostiene este particular, Domínguez (2008), sostiene que muchos métodos de enseñanza de una segunda lengua rechazan las actividades orales aduciendo que lo escrito es irrelevante o secundario. Esto tiene su fundamento en el hecho de que la producción escrita es muy racional y tiene su fundamento en el empleo de la morfosintaxis, en definitiva, la escritura no es una producción espontánea de la comunicación, por lo que requiere poner en juego sus habilidades lectoras y un conocimiento más amplio de la lengua meta (Ortega & Madrid, 2009). Hayes y Flower (1980) sostienen que no se ha desarrollado suficientes estudios que expliquen el funcionamiento lector, menos aún técnicas que estimulen su producción de forma espontánea como sugiere el método natural. Brown (2001) sugiere una serie de elementos para escribir, pero señala que hay que adoptar convenciones gramaticales.

Tampoco se advirtió un avance significativo en lo relativo a la comprensión auditiva pues al grupo que utilizó el método natural únicamente lo diferencian cuatro puntos por delante del grupo de control. Esta destreza receptiva permite que los estudiantes adquieran información para una mejor comunicación (Wallace, Stariha y Walberg, 2004); por ello, demanda una producción extensa e intensa (Harmer, 2011). Ocurre en una suerte de recepción y comprensión de mensajes transmitidos oralmente (Chighizola, 2006). Pese a que varios estudios sostienen que es imprescindible el trabajo simultáneo de oír y hablar (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005), el presente estudio, no demostró que los resultados estén correlacionados. Otros estudios manifiestan que la comprensión auditiva suele ser muy limitada y se limita muchas veces a oír audios para realizar algunas tareas. En el aprendizaje del inglés como segunda lengua, “la comprensión auditiva en inglés es crear en los estudiantes el oído fonemático, y continuar desarrollándolo a través de todos los cursos” (Abreus, 2010, p. 20). No obstante, es menester señalar que el estudiante escuchó por lo regular a la profesora o a

sus compañeros, es decir, acostumbró su oído al contexto y no a rendir una prueba académica que supone oír un audio ajeno a su contexto para decodificarlo y comprenderlo.

La producción oral del estudiantado es lo que mayormente ha incrementado pues quienes participaron del método natural obtuvieron 20 puntos por arriba de quienes no lo hicieron (cabe indicar que el uso de la lengua fue de 8 puntos en el grupo experimental y 20 en el grupo control). La hipótesis del *orden natural* señala que se adquiere las formas del lenguaje con mayor facilidad independientemente de la lengua materna (Krashen, 1985), esto significa que para los estudiantes se les facilitó la producción oral a diferencia de las otras habilidades en las que no se advierten avances significativos. Varios métodos de enseñanza del inglés han enfatizado que la producción oral implica mejorar la velocidad, el volumen, la precisión de la pronunciación y la coherencia al hablar (Wallace, Stariha, & Walberg, 2004), así como, la capacidad de hablar fluidamente procesando información en el acto (Harmer, 2011). En efecto, la lengua hablada constituye el eje central de la vida social permitiendo que el individuo se represente socialmente (Garrán, 2003). El método audio-lingue, el método situacional y el método audiovisual fueron los primeros en integrar la producción oral antes que la escrita (Larsen, 2000; Cerdas y Ramírez, 2015; Alcalde, 2011; Cabrera, 2014). Sin embargo, dichos métodos, adoptaron sistemas repetitivos para perfeccionar el lenguaje hablado. Es así que, el método natural propende a que se desarrolle comprensión oral recurriendo al juego, sin que ello suponga una distracción en los procesos de aprendizaje sino un mecanismo para alcanzar el propósito de hablar en la lengua que se está aprendiendo (Ferro, Del Pozo, & Saboya, 2017). Los aprendices de inglés con lengua materna castellana, necesitan, por lo tanto, “superar las deficiencias lingüísticas que puedan tener los aprendientes, derivadas de su origen y de su entorno sociolingüístico” (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 137). El principal recurso dentro de la producción oral del método natural es la conversación, ésta constituye “la forma básica de interacción lingüística” (Martínez, 2003, p. 141). No obstante, la propia aula constituye un espacio artificial para producir la lengua oral, por lo que es menester llevar la producción oral fuera de ella, es decir, interactuar en entornos reales de comunicación verbal en la lengua meta (Pérez y Trejo, 2012; Gardel, 2018). En el presente caso, aunque no se ha trabajado siempre fuera del aula, se ha empleado realia, objetivos físicos, acciones observables y mucha actividad con ayuda de information gap para que los estudiantes simulen estar en un ambiente real de aprendizaje.

En definitiva, se encontró que la producción oral es lo que más han incrementado con el método natural, seguida del vocabulario que también tuvo un incremento muy significativo. Sorprende que el tercer aspecto sea la gramática. Estos tres elementos tienen una repercusión en el total de las destrezas básicas de la lengua que ha incrementado 6 puntos por arriba del grupo que no empleó este método (cabe indicar que el uso de la lengua fue de 25 puntos en el grupo experimental y 27 en el grupo control). También asombra el hecho de que el uso de la lengua, así como la comprensión lectora, comprensión auditiva y producción escrita no hayan incrementado significativamente. Al respecto, el presente estudio ratifica aquello que, de Ferro, Del Pozo y Saboya (2017) con su Programa “Oral expression in the classroom” consiguieron al emplear técnicas basadas en el método natural que arrojaron un incremento de 23,71 puntos, demostrando que los participantes mejoraron de manera significativa en la pronunciación, la precisión gramatical y lexical, la interacción, la expresión corporal y la comprensión comunicativa al comunicarse en el idioma inglés. Otros estudios como el de ELL encontró que el Enfoque Natural en especial con la técnica Gesturing (gesticulación en su traducción al español) y el de Respuesta Física Total, “son efectivos y de bajo costo” (Mendoza, 2016, p. 45).

4.2. Pruebas de hipótesis

4.2.1. Verificación de hipótesis bivariadas del estudio

4.2.1.1. Hipótesis de la gramática

H₁.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la gramática de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H₀.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la gramática de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

El grupo experimental incrementó 10.26 puntos a diferencia del grupo control que solamente incrementó 2.80 puntos, una diferencia significativa a juzgar por el p valor. Por tal razón se verifica la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 13 Comparación del rendimiento en Gramática en el grupo control y experimental

Grupo control		Grupo experimental		Sig. (dos colas)
Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
2.80	10.21	10.26	11.94	0.017**

Nota: T de Student para muestras independientes

4.2.1.2. Hipótesis del vocabulario

H₁.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo del vocabulario en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H₀.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo del vocabulario en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

En lo relativo al vocabulario se encontró que en el grupo de control el incremento fue de 3.60 puntos, pero en el grupo experimental llegó a 18.79 puntos el incremento. Con ello, se verifica la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 14 Comparación del rendimiento en Vocabulario en el grupo control y experimental

Grupo control		Grupo experimental		Sig. (dos colas)
Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
3.60	13.03	18.79	12.98	0.000***

Nota: T de Student para muestras independientes

4.2.1.3. Hipótesis del uso de la lengua

H₁.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de uso de la lengua en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H₀.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de uso de la lengua en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

No se verifica la hipótesis alternativa pues la diferencia entre 1.50 y 7.76 no se considera una diferencia significativa. De este modo, se acepta la hipótesis nula que señala que el grupo experimental no tiene mejor uso de la lengua que el grupo de control.

Tabla 15 Comparación del rendimiento en uso de la lengua en el grupo control y experimental

Grupo control		Grupo experimental		Sig. (dos colas)
Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
1.50	20.83	7.76	22.26	0.294

Nota: T de Student para muestras independientes

4.2.1.4. Hipótesis de la comprensión lectora

H₁.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H₀.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

Tampoco se verifica la hipótesis alternativa por cuanto la media del grupo control de 9.33 y la media del grupo experimental de 6.61 no muestran diferencias significativas. Se acepta la hipótesis nula.

Tabla 16 Comparación del rendimiento en Comprensión lectora en el grupo control y experimental

Grupo control		Grupo experimental		Sig. (dos colas)
Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
9.33	17.89	6.61	23.61	0.639

Nota: T de Student para muestras independientes

4.2.1.5. Hipótesis de la comprensión auditiva

H₁.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H₀.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

No se verifica la hipótesis alternativa sino la nula pues no se advierten diferencias significativas entre el promedio del grupo control de 5.0 y el del grupo experimental de 6.9.

Tabla 17 Comparación del rendimiento en Comprensión auditiva en el grupo control y experimental

Grupo control		Grupo experimental		Sig. (dos colas)
Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
5.00	18.48	6.90	15.61	0.684

Nota: T de Student para muestras independientes

4.2.1.6. Hipótesis de la expresión escrita

H₁- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H₀- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

No se verifica la hipótesis alternativa relativa al promedio de incremento entre el grupo de control (14.0) y experimental (11.03). Se acepta la hipótesis nula.

Tabla 18 Comparación del rendimiento en Expresión escrita en el grupo control y experimental

Grupo control		Grupo experimental		Sig. (dos colas)
Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
14.00	14.07	11.03	11.45	0.552

Nota: U de Mann-Whitney

4.2.1.7. Hipótesis de la expresión oral

H₁.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H₀.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

Existen indicios significativos para la variable de expresión oral, según la cual el grupo de control únicamente habría incrementado 16.40 puntos y el grupo experimental 36.38 puntos, con lo cual se verifica la hipótesis. Se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 19 Comparación del rendimiento en Expresión oral en el grupo control y experimental

Grupo control		Grupo experimental		Sig. (dos colas)
Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
16.40	15.71	36.38	21.46	0.001**

Nota: U de Mann-Whitney

4.2.1.8. Hipótesis de las habilidades comunicativas

H₁.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas (promedio de aspectos evaluados) en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

H₀.- La aplicación del enfoque natural recreado en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas (promedio de aspectos evaluados) en los estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH.

Al evaluar el total de incremento porcentual, se encontró que el grupo de control incrementó 7.52 puntos, mientras que, el grupo experimental 13.96 puntos, una diferencia que se considera significativa, por lo que se verifica la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 20 Comparación del rendimiento en habilidades comunicativas del inglés en el grupo control y experimental

Grupo control		Grupo experimental		Sig. (dos colas)
Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
7.52	6.40	13.96	5.70	0.000***

Nota: T de Student para muestras independientes

Por lo expuesto, se establece que el enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés tiene un efecto concreto en el desarrollo de habilidades comunicativas básicas en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH, Ecuador, estas habilidades corresponden a gramática, vocabulario y expresión oral.

4.3. Presentación de resultados

4.3.1. Análisis multivariante de los indicadores del estudio

En análisis con MANOVA permite señalar que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control. Ello se debe a que la prueba Lambda de Wilks señala un nivel significativo (p valor 0.000) para las diferencias de grupo. Los resultados se observan en la tabla 14 en la que se puede concluir cuánto incide el grupo experimental en el desarrollo de cada una de las variables de aprendizaje del inglés. Se observa que la gramática contiene un R cuadrado ajustado de 0.086, en vocabulario el R al cuadrado ajustado es de 0.246, otro aspecto a destacar es el de desempeño oral que contiene un R al cuadrado ajustado

de 0.207. Los aspectos señalados, repercuten en un R al cuadrado ajustado de 0.213 en habilidades comunicativas básicas.

Tabla 21 Pruebas de efectos inter-sujetos del análisis MANOVA

Origen	Variable dependiente	Tipo iii de suma de cuadrados	Gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	Gramática	746.90 ^a	1	746.9	5.98	0.018
	Vocabulario	3099.11 ^b	1	3099.1	18.32	0.000
	Uso de la lengua	525.90 ^c	1	525.9	1.13	0.294
	Lectora	99.63 ^d	1	99.6	0.22	0.639
	Auditiva	48.29 ^e	1	48.3	0.17	0.684
	Escrita	118.07 ^f	1	118.1	0.73	0.397
	Oral	5359.27 ^g	1	5359.3	14.81	0.000
	Habilidades comunicativas	557.23 ^h	1	557.2	15.31	0.000
Interceptación	Gramática	2289.49	1	2289.5	18.33	0.000
	Vocabulario	6732.45	1	6732.4	39.80	0.000
	Uso de la lengua	1150.90	1	1150.9	2.46	0.123
	Lectora	3412.39	1	3412.4	7.62	0.008
	Auditiva	1900.14	1	1900.1	6.58	0.013
	Escrita	8414.37	1	8414.4	51.97	0.000
	Oral	37400.01	1	37400.0	103.33	0.000
	Habilidades comunicativas	6194.86	1	6194.9	170.21	0.000
Grupo de control o experimental	Gramática	746.90	1	746.9	5.98	0.018*
	Vocabulario	3099.11	1	3099.1	18.32	0.000***
	Uso de la lengua	525.90	1	525.9	1.13	0.294
	Lectora	99.63	1	99.6	0.22	0.639
	Auditiva	48.29	1	48.3	0.17	0.684
	Escrita	118.07	1	118.1	0.73	0.397
	Oral	5359.27	1	5359.3	14.81	0.000***
	Habilidades comunicativas	557.23	1	557.2	15.31	0.000***
Error	Gramática	6495.81	52	124.9		
	Vocabulario	8796.26	52	169.2		
	Uso de la lengua	24291.81	52	467.2		
	Lectora	23291.57	52	447.9		
	Auditiva	15020.69	52	288.9		
	Escrita	8418.97	52	161.9		
	Oral	18820.83	52	361.9		
	Habilidades comunicativas	1892.62	52	36.4		
Total	Gramática	9743.75	54			
	Vocabulario	19362.50	54			

	Uso de la lengua	26093.75	54
	Lectora	26736.11	54
	Auditiva	17025.00	54
	Escrita	16850.00	54
	Oral	63925.00	54
	Habilidades comunicativas	8958.73	54
Total corregido	Gramática	7242.71	53
	Vocabulario	11895.37	53
	Uso de la lengua	24817.71	53
	Lectora	23391.20	53
	Auditiva	15068.98	53
	Escrita	8537.04	53
	Oral	24180.09	53
	Habilidades comunicativas	2449.85	53

- a. R al cuadrado de **Gramática**= .103 (R al cuadrado ajustada = .086)
- b. R al cuadrado de **Vocabulario**= .261 (R al cuadrado ajustada = .246)
- c. R al cuadrado de Uso de la lengua= .021 (R al cuadrado ajustada = .002)
- d. R al cuadrado de comprensión lectora= .004 (R al cuadrado ajustada = -.015)
- e. R al cuadrado de comprensión auditiva= .003 (R al cuadrado ajustada = -.016)
- f. R al cuadrado de producción escrita= .014 (R al cuadrado ajustada = -.005)
- g. R al cuadrado de **producción oral**= .222 (R al cuadrado ajustada = .207)
- h. R al cuadrado de **habilidades comunicativas básicas**= .227 (R al cuadrado ajustada = .213)

En definitiva, el impacto en términos explicativos que tiene el grupo experimental frente al grupo de control es específico en gramática, vocabulario y producción oral, sin embargo, también se advierte que hay una repercusión en las habilidades comunicativas básicas del alumnado.

4.3.2. Limitaciones

El presente estudio no ha aleatorizado los estudiantes de los grupos participantes debido a que se trata de un diseño *preprueba/posprueba* en dos grupos que fueron agrupados al azar por el personal administrativo, no pedagógico, del Centro de Idiomas de la UTMACH. Por ello, no se puede garantizar la equivalencia de ambos grupos para que la manipulación de la variable independiente mediante el método natural pueda ser controlada adecuadamente, por lo que, para futuros estudios se recomienda emplear el emparejamiento para que sean

equivalentes el grupo de control y el grupo de intervención. Debido al rango de similitud de edad, no es posible determinar con precisión si la edad afecta al aprendizaje de una segunda lengua. Se adaptó el uso del libro de texto Empower Level A1 Student's Book, de Cambridge University Press a través de Grammar Mini-lessons, sin embargo, los estudiantes tuvieron que realizar las tareas del workbook por requerimiento del Centro de Idiomas.

CONCLUSIONES

1. Se ha evaluado el nivel de desarrollo de **gramática** en el grupo de control y experimental, antes y después de cursar el primer ciclo de estudio, a través del empleo de pruebas estandarizadas según el MCER hallando un incremento significativo en la puntuación del grupo experimental a diferencia del grupo de control que no obtuvo un incremento significativo.
2. El nivel de desarrollo de **vocabulario** antes y después del primer ciclo, evaluado a través del empleo de pruebas estandarizadas según el MCER dio como resultado un incremento cinco veces mayor en el grupo experimental que en el grupo de control.
3. Al evaluar el nivel de desarrollo de **uso de la lengua**, antes y después del primer ciclo, con el empleo de pruebas estandarizadas según MCER se encontró que el grupo experimental había incrementado cinco veces más grande que el grupo de control.
4. El nivel de desarrollo de **expresión oral**, tanto en el grupo de control como en el experimental, después de la aplicación del post-test, presentó cambios muy significativos que se demostraron con las pruebas estandarizadas según el MCER. En efecto, se observó que el grupo experimental duplicó el incremento de puntuación obtenido por el grupo de control.
5. El nivel de desarrollo de **comprensión auditiva** en ambos grupos no incrementó significativamente, sin que se puedan –incluso– señalar diferencias en la puntuación de dichos grupos con la prueba estandarizada del MCER. Los resultados demuestran que la aplicación del enfoque natural -en el primer ciclo de inglés- ejerce un impacto mayormente significativo en la expresión oral y menor en la comprensión auditiva. Ello contradice la idea de que la mejora en la expresión oral implica, necesariamente, una mejora en la comprensión auditiva. Investigaciones posteriores podrían determinar los factores por los que la comprensión auditiva no mejoró significativamente con la aplicación del enfoque natural, pese a que en este método se buscó recrear situaciones en la que intervenía constantemente la audición.

6. Al evaluar el desarrollo de **comprensión lectora** en el grupo de control y experimental, antes y después del primer ciclo, tampoco se advirtió cambios significativos pues el grupo de control incrementó de puntuación, en el que tampoco se advirtió diferencias entre grupos.
7. El nivel de desarrollo de **expresión escrita** en el grupo de control y experimental tampoco mostraron diferencias significativas antes y después, así como tampoco se advirtieron diferencias significativas al comparar los resultados de un grupo con otro grupo. Validándose la hipótesis nula.
8. Finalmente, se advirtieron mejoras significativas tanto en el grupo de control como en el grupo experimental. Sin embargo, al parecer el proceso de intervención en el grupo experimental tuvo un mayor impacto en el aprendizaje de inglés que la no intervención en el grupo de control.
9. A partir de los resultados encontrados, se puede perfilar en esta misma línea de intervención, estudios experimentales concretos que permitan medir la adquisición del inglés en cierto número de clases de tal modo que se pueda asegurar que las modificaciones corresponden al programa de intervención seleccionado al azar, así como el bajo incremento a la falta de dicho programa en el grupo control.

RECOMENDACIONES

1. Siempre es oportuno evaluar la gramática pues la lengua escrita se refleja mejor por este medio. Es importante evaluarla a pesar de que no se promueva desde el enfoque natural.
2. El vocabulario es indicador importante del empleo del enfoque natural por cuanto los estudiantes adquieren de forma espontánea la nueva lengua.
3. El uso de la lengua requiere evaluarse desde algunas aristas, no obstante, al considerar que se emplearon pruebas estandarizadas, se requiere mejorar en este aspecto en los procesos de enseñanza.
4. Es importante encontrar dos grupos que se encuentren en similares condiciones para poder intervenir y garantizar los efectos del programa de intervención.
5. Se recomienda emplear audios con lengua angloparlante para que el método natural no acostumbre al estudiante únicamente a oír al profesor o a sus colegas, ello permitiría que estén mejor preparados para comprender audios de otras fuentes.
6. Aunque no se incrementó significativamente en el grupo con enfoque natural sobre el grupo tradicional en lectura, es importante destacar que ambos grupos recibieron un proceso incremento en este aspecto, pero es contraproducente señalar que tienen que mejorar este aspecto solamente para ubicarse por arriba del grupo de control.
7. En escritura se advirtió que existe incluso un mayor incremento en los dos grupos, pero no conviene generar recomendaciones sólo con el afán de imponer un método sobre otro.
8. En definitiva, es recomendable el empleo del enfoque natural con respecto al enfoque tradicionalmente utilizado considerando que el enfoque natural tuvo un impacto favorable en todos los aspectos, pero destacando en él la producción oral y el desarrollo del vocabulario.
9. Diseñar y aplicar un estudio experimental puro para comprobar el efecto de la intervención con el enfoque natural en estudiantes universitarios.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Abio, G. (2011). *Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías de apoyo*. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de <http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/curso-oral-historia.pdf>
- Abreus, A. (2010). Sistema de tareas con enfoque metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en práctica integral de la lengua inglesa 1 . *Tesis*. La Habana, Cuba: Universidad Cien Fuegos.
- Acosta, G., & González, C. (2007). El enfoque comunicativo y el desempeño profesional del profesor de Inglés en formación. *EduSol*, 7(21), 15-27. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4757/475748660002.pdf>
- Agudelo, S. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Montréal: Université de Montréal. Obtenido de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*(6), 9-23.
- Alcaraz, E., Ceular, C., Nicholas, M., Echeverría, C., Cantera, J., González, M., . . . Pérez, M. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija*(9), 86-101. Obtenido de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47c7de68b_revista_completa_9.pdf

- Alviárez, L., Guerreiro, Y., & Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de Inglés con Fines Específicos. *Opción*, 21(47), 101-114. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004706>
- Alviárez, L., Romero, L., García, K., & Torres, A. (2017). La sintaxis del inglés y su influencia en la comprensión de textos. *TELOS*, 103 – 118.
- Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *CEDELEQ*, 33-46.
- Armenteros, V., & Sánchez, E. (2009). Al pan, pan y al vino, vino. Propuestas para una mejor adquisición de la segunda lengua. *Enfoques*, 21, 37-50. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1669-27212009000100004
- Ascencio, M. (2015). Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases: ¿subconsciente o consciente? *Diálogos*(4), 25-38.
- Asenjo, N., & Ferreira, A. (2015). Mejoramiento de la comprensión auditiva en portugués como LE en contextos comunicativos mediados por la tecnología. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 27- 44. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art02.pdf>
- Atencia, E. (2014). *Aprendizaje Natural del inglés en infantil basado en rutinas con soporte pictográfico. Tesis de Grado*. Barcelona: Universidad Internacional de La Rioja.
- Ávila, M. (Noviembre de 2015). Mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua mediante material audiovisual subtitulado. *Tesis*. Sevilla, España.
- Barrios, S. (2016). Fortalecimiento de la comprensión auditiva en inglés aplicando audiocuentos y diseñando una cartilla con actividades. *Tesis*. Bogotá, Colombia: Universidad libre de Colombia.

- Becerra, R. (2011). Una propuesta funcional y tipológica de descripciones sintácticos para el Mapudungun. *Alpha*, 32, 111-125.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Virtual*, 6(4), 91-98.
- Berlitz Global Education Company. (sf). *Berlitz franchising a world of opportunity*. Berlitz Global Education Company.
- Berlitz Languages. (2016). *Método Berlitz*. Recuperado el 26 de Mayo de 2018, de <https://www.berlitz.com.pe/>
- Branda, S. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de Educación*, 8(11), 99-112.
- British Council. (2015). *English in Ecuador: An examination of policy, perceptions*. Obtenido de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Ecuador.pdf>.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Cáceres, A., Donoso, A., & Guzmán, J. (2012). Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión. *Tesis*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.
- Caller, H. (2014). *La Sugestopedia. Metodo Potente de Ensenanza y Aprendizaje*. Buenos Aires: Libros en Red.
- Cantú, D., García, C. L., García, J., & Leal, R. (2017). *Comprensión lectora: educación y lenguaje*. México D.F.: Palibrio.

- Carbajal, R. (2015). Guía para el docente de la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Realidad y Reflexión*, 15(41), 43-57.
- Carrillo, C., & Ramírez, D. (2008). *Esquema de formación docente basado en el enfoque natural, un estudio de caso*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carvajal, Z. (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación*, 37(2), 79-101. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44029444004.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.
- Centro Virtual Cervantes. (2018). *Diccionario de términos clave de Enseñanza de Lengua Extranjera*. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm
- Cerdas, G., & Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*(22), 297-316.
- Contreras, L. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros*, 14(27), 123-124.
- Córdoba, P., Coto, R., & Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1 - 17.
- Corpas, M. D., & Madrid, D. (2009). Desarrollo de la Comprensión Oral en Inglés como LE al Término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 129 - 145.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Washington: El Diálogo.

- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.
Obtenido de
http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
- Chighizola, C. (2006). *La destreza de comprensión auditiva: hacia la situación d enunciación*. Buenos Aires: Certificado de Español Lengua y Uso.
- Delfín de Manzanilla, B. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de inglés. *REDHECS*, 2(2), 1-35.
- Díaz, C., & Guerra, A. (2012). El discurso del profesor de inglés universitario como instancia de develación de su mundo cognitivo. *Folios*(35), 17-32. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345932038002.pdf>
- Díaz, C., & Solar, M. (2011). Revelando el lado oculto de la enseñanza del inglés en un contexto universitario: la mirada de un grupo de docentes de inglés. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 123-148.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un. *Revista Investigación y Postgrado*, 25(2), 47-72.
- Díez, M. (2011). El uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para evaluar las redacciones en el examen de inglés en las Pruebas de Acceso a la Universidad. *Revista de Educación*(357), 55-80.
- Escobar, C., & Bernaus, M. (2001). Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas. En L. Nussbaum, & M. Bernaus, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (págs. 39-77). Madrid: Síntesis.
- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Educare*, 14(2), 63-69. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194115606005.pdf>

- Etxebarria, M. (2014). La variación lingüística: precisiones en torno a la noción en diversas teorías lingüísticas. *Oihenart*, 28, 207-239.
- Fernández, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea*, 4(48), 391-404.
- Fernández, D., Fernández, D., & Ghio, E. (2015). Aportes de la LSF a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas. *Ciencias Económicas 4.01*, 61-69.
- Fiszbein, A., Cosentino, C., & Cumsille, B. (2016). *The Skills Development Challenge in Latin America*. Washington : Inter-American Dialogue y Mathematica Policy Research.
- Galán, R. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 31 - 46.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. *German as a foreign language*, 2(3), 7-22.
- García, A. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos, J. Martín, V. Delgado, & M. Fernández, *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (págs. 493-505). Extremadura: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- García, K., Llanio, G., & Arenas, R. (2016). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: su inserción en la formación del profesional de la enfermería en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 59-71. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n2/rces05216.pdf>
- Gardel, J. (2018). *encuentro journal*. Obtenido de <https://www.encuentrojournal.org/textos/8.8.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Garrán, M. (2003). *Desarrollo de la lengua oral en el aula: una visión pragmática*. Coruña: Universidad de Coruña.
- Givón, T. (2009). *The genesis of syntactic complexity: Diachrony, ontogeny, neuro-cognition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 27 - 36.
- Gómez, L., Sandoval, M. S., & Sáez, K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 69 - 93.
- Gonzáles, A. (Abril de 2015). Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral. *Tesis*. México D.F., México: Tecnológico Monterrey.
- González, J., & Asensio, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras. *Estudios de Psicología*, 60, 49-67.
- González, J., Torres, S., Gutiérrez, L., & Flores, E. (2017). *E4: Glosario de enseñanza de español como LE*. New York: Ediciones LULU.
- Guarín, M. d. (27 de Abril de 2017). Desarrollo de Habilidades de Comprensión Lectora en inglés -Como Lengua Extranjera- en Estudiantes de Quinto de Primaria, de una Institución Pública, del Municipio de Cartago, Valle del Cauca. *Tesis*. Valle del Cauca, Ecuador: Universidad Autónoma de Manizales.
- Gutiérrez, J. (2016). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. New York: Routledge.
- Halbach, A., & Lafuente, A. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de Educación*, 362-154.
- Harmer, J. (2011). *The Practice of English Language Teaching*. Inglaterra: Longman.
- Hernández, A., & Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Hernández, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro*(11), 141-153. Obtenido de <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Jung, I., & López, L. (2003). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kane, R., Sanretto, S., & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. Obtenido de journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543072002177
- Krashen, S. (1985). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. California: The Alemany Press.
- Krashen, S., & Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lareki, I. (2014). *Metodologías de enseñanza de la lengua inglesa en Educación Primaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8316/1/TFG-O%20365.pdf>
- Larsen, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lebrón, A. (2009). Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. *Temas para la Educación*(3), 2-9.
- Lleonart, C., & Tápanes, J. (2018). *Universidad Virtual de Salud*. Obtenido de http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/el_desarrollo_de_la_habilidad_de_compreension_auditva_del_ejercicio_a_la_tarea_docente.pdf

- Lizasoain, A., Ortiz, A., & Becchi, C. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educ. Pesqui.*, 44, 1-22.
doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844167454>
- Domínguez, P. (2008). Lección 13. La expresión escrita I. *MarcoELE*, 1(006), 157-166..
Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/921/92100618.pdf>
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*(5), 54-70.
- Martínez, J. d. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 139 - 160.
- Matamoras, J., Rojas, M., Pizarrol, J., Vera, S., & Soto, S. (2017). English Language Teaching Approaches: A Comparison of the Grammar-translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 965-973.
- Mauri, J., Iglesias, V., Correa, C., Benitez, A., & Guerra, L. (2001). Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 15(3), 234-241.
- Medina, M., Melo, G., & Palacios, M. (2013). La importancia del aprendizaje del idioma inglés a temprana edad. *Yachana*, 2(2), 191-195.
- Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(51), 11-23.
Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074193>
- Mendívil, J., & Horno, M. (2012). *La sabiduría de Mnemósine: ensayos de historia de la lingüística*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, G. (2016). *Exploring Gesturing as a Natural Approach to Impact Stages of Second Language Development*. Tennessee: East Tennessee State University.
Obtenido de

<https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.ec/&httpsredir=1&article=4520&context=etd>

Minera, E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija*(6), 58-73. Obtenido de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a479c9ddca_revista_completa_6.pdf

Ministerio de Educación. (2009). *La Lectura: Educación Primaria 4º curso Pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRLS 2001 y 2006*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Molano, M. (2016). Instrucción en estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva en nivel universitario. *Tesis*. Santiago, Chile: Universidad del Valle.

Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López, A., & Ocaña, L. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: CIDE.

Moya, A., & Albentosa, J. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil*. Cuenca: Estudios.

Moya, A., & Jiménez, M. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Glosas Didácticas*(11), 128-142.

Navarro, D., & Piñeiro, M. (2011). Fortalezas y limitaciones con relación a los métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje del inglés en escuelas públicas: un estudio de casos. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 12(23), 116-132. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/666/666226030008.pdf>

- Núñez, J. (2011). *Didáctica de la expresión oral y escrita*. Valencia: EDELVIVES.
- Oñate, O. (2016). Factores que inciden en el dominio del inglés a nivel universitario. *Innovare*, 66-99. Obtenido de <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2016/08/0719-7500.2016.4.pdf>
- Ortega, J. (2008). ¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés? *PORTA LINGUARUM*, 183 - 204.
- Ortíz, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Palenzuela, M. (2012). *Inteligencias múltiples y aprendizaje del inglés en el aula de adultos mayores*. Almería: Universidad de Almería.
- Palma, M. (2004). Consideraciones didácticas en el aprendizaje del idioma inglés. *Anuario de Pregrado*, 1-13.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*(21), 215-226. Obtenido de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Pérez, E. (2006). *La aplicación del Método Directo desde las nuevas perspectivas de enseñanza*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pérez, H., & Trejo, M. L. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas*, 84 - 93.
- Pikabea, I. (2008). *Glosario del lenguaje*. Coruña: Netbiblo.
- Ponnert, A. (2014). *La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores*. Suecia: Lund University.
- Porras, D. (2013). *Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua*. Madrid: UNIR. Obtenido de

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013_03_27_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1

- Praveen, S. (2016). Natural Approach of Teaching English Language on a Flipped Classroom Platform to Tertiary Level Engineering Learners. *Kamla Raj, I4(2)*, 13-18. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/307566500_Natural_Approach_of_Teaching_English_Language_on_a_Flipped_Classroom_Platform_to_Tertiary_Level_Engineering_Learners
- Quezada, C. (2011). La popularidad del inglés en el Siglo XXI. *Tlatenoami Revista Académica de Investigación(5)*, 4-9. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/05/cqn.pdf>
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. (J. Zaro, Trad.) Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (Á. García, & J. Mas, Trads.) México D.F.: Edinumen.
- Rico, J., Ramírez, M. S., & Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, 1 - 15.
- Ricoy, M., & Álvarez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385-409. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14045395003.pdf>

- Rodríguez, A., Cañarte, J., Pibaque, M., Acuña, M., Pionce, A., & Caicedo, C. (2017). *Estrategia metodológica utilizando técnicas para desarrollar la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del nivel superior*. Alicante: 3 Ciencias.
- Rodríguez, A., Cañarte, J., Pibaque, M., Acuña, M. d., Pionce, A., & Caicedo, C. (2017). *Estrategia metodológica utilizando técnicas para desarrollar la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del nivel superior*. Alicante: Áreas de Innovación y Desarrollo, S.L.
- Rueda, M., & Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21-28.
- Ruiz, U. (2011). *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: GRAÓ.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, E. (2018). *La comprensión lectora*. Obtenido de Federación de Gremios de Editores de España: <http://www.fge.es/lalectura/docs/sanchez.pdf>
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia*, 21 - 25.
- Santiesteban, E., & Velásquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didáctica y Educación*, 103 - 110.
- Torres, J. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, 1, 1-9.
- UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París.

- UNESCO. (2010). *UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger*. Obtenido de <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap>.
- Vandergrift, L. (2011). Second Language Listening: Presage, Process, Product and Pedagogy. En E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (págs. 455-471). New York: Routledge.
- Wade, K. (2009). Construyendo un segundo idioma: el constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*(10), 156–167. Obtenido de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/48323815/construyendo-un-segundo-idioma-el-constructivismo-y-la-ense-anza-del-l2>
- Wallace, T., Stariha, W., & Walberg, H. (2004). *¿Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir*. Bruselas: International Academy of Education.
- Yilorm, Y., & Lizasoain, A. (2018). Evaluación de la puesta en marcha del enfoque metodológico por competencias comunicativas FOCAL SKILLS. *Literatura y Lingüística*(25), 121-143. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n25/art07.pdf>
- Zaro, J. (2004). El enfoque interlingüístico: traducción e interpretación en el aula de la lengua extranjera. En E. Alcaraz, *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (págs. 133-140). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.

ANEXOS

Anexo 1: Cuadro de consistencia

Anexo 2: Matriz de problematización

Anexo 3: Formato de la prueba estandarizadas (A1+ End of year test standard)

Anexo 4: Formato del cuestionario aplicado a los dos grupos (control y experimental)

Anexo 5: Planes de clase

Anexo 6: Cuadro de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis General	Hipótesis específicas	Variable	Instrumento	Estrategias
¿Cuál es el efecto de la aplicación del enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas de los estudiantes de primero y segundo nivel	Comprobar el efecto en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas del enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de	Hipótesis alterna: H₁. - La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en	Hipótesis alternas: 1.- H₁. -La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH. 2. H₁. - La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la compresión auditiva en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH. 3.	Variable independiente: Enfoque natural Variable dependiente: Habilidades comunicativas básicas del idioma inglés	Para la V.I. <ul style="list-style-type: none"> Registro anecdótico Planes de Clases Para la V.D. <ul style="list-style-type: none"> Pruebas estandarizadas 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología Cuasi-Experimental Observación directa Nivel: <u>tipo de investigación:</u> Cuantitativa descriptiva explicativa Diseño cuasiexperimental, longitudinal

del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador; 2017 - 2018?	Idiomas de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador; 2017 - 2018.	<p>los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador; 2017 -2018.</p> <p>Hipótesis nula:</p> <p>H₀- La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje</p>	<p>H₁.- La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la compresión lectora en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH.</p> <p>4.</p> <p>H₁.- La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés incide significativamente en el desarrollo de la expresión escrita en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH.</p> <p>Hipótesis nulas:</p> <p>1.</p> <p>H₀.- La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el</p>			
---	---	---	--	--	--	--

		<p>del idioma inglés no incide significativa mente en el desarrollo de las habilidades comunicativa s básicas en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador; 2017 -2018.</p>	<p>desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH.</p> <p>1.</p> <p>H₀.- La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH.</p> <p>3.</p> <p>H₀.- La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH.</p> <p>4.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			H₀- La aplicación del enfoque natural en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés no incide significativamente en el desarrollo de la expresión escrita en los estudiantes de primero y segundo nivel del Centro de Idiomas de la UTMACH.			
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 8: Formato de la prueba estandarizadas (A1+ End of year test standard)

End of Year Test STANDARD LEVEL	NAME		
	CLASS		

Grammar

1 Choose the correct alternatives to complete the sentences.

- I think that/this is my mother's car over there.
- A: Have you got a pet?
B: No, I don't/haven't.
- Be careful/carefully when you cross this road. There are lots of cars.
- Have you got any/some water? I'm thirsty.
- Please stand up/don't stand up. We've got another five minutes of the lesson!

/ 5

2 Complete the sentences with the correct form of the verbs given.

- She plays the piano but (sing).
- you (go) to that new sports shop last weekend?
- I can't stand (get up) early.
- She (stay) at Marta's house tomorrow evening.
- I never (speak) to her. Is she friendly?

/ 5

3 Put the words in the correct order to make sentences or questions.

- stay / He / late / doesn't / out / usually / .
.....
- you / seen / Have / ever / elephant / an / ?
.....
- is / a / bag / There / in / my / pen / .
.....
- phone / expensive / That / mine / was / more / than / .
.....
- to / have / help / You / don't / me / .
.....

/ 5

4 Complete the sentences with the correct answer, A, B or C.

- You help each other in the exam.
A must B don't have to C mustn't
- I usually go running Sunday mornings.
A in B at C on
- Usain Bolt is runner in the world.
A the most fast B the more fast C the fastest
- I think that's house. The one with the blue door.
A they B their C theirs
- That's very nice picture you've painted.
A a B an C any

/ 5

Total / 20

Vocabulary

5 Look at the pictures and write the correct words.



1



2



3



4



5

/ 5

End of Year Test STANDARD LEVEL

NAME

CLASS



6 Circle the odd one out.

- | | | | |
|--------------|-----------|-----------|---------|
| 1 ruler | pencil | chair | rubber |
| 2 husband | niece | player | aunt |
| 3 blog | speaker | password | website |
| 4 badly-paid | unskilled | full-time | clever |
| 5 stormy | raining | sunny | cloudy |

/ 5

7 Read the definitions and write the correct words.

- You learn about countries, oceans and the world in this school subject:
- You can get books for a short time in this place:
- You usually sleep in this room:
- Boys wear these in the swimming pool:
- This connects your head and your body:

/ 5

8 Choose the correct alternatives to complete the sentences.

- It's quite windy/warm today so I'm not going to wear a jacket.
- You have to log on/click on before you can use the computer.
- A: What time is lunch/dinner?
B: At seven o'clock.
- She's very calm/kind. She's always relaxed, even in difficult situations.
- That's the winner over there. He's wearing his medal/cup.

/ 5

Total / 20

Use of English

9 Choose the best answer (A, B or C) to complete the text.

I (1) to go to Valencia (2) the holidays with my mum and dad.
My dad (3) the city before and he says (4) great. It's also got
(5) sea life park in Europe and (6) animals from all of the
(7) in the world. It's really big so you (8) spend the day there.
We're going to get tickets on the Internet so we won't have any problems getting in.

- | | | | | | |
|------------|---------------|---------------|-------------------|--------------|----------------|
| 1 A go | B going | C 'm going | 5 A the biggest | B the bigger | C the most big |
| 2 A at | B in | C on | 6 A there's | B there are | C are there |
| 3 A visits | B is visiting | C has visited | 7 A lakes | B rivers | C oceans |
| 4 A it's | B he's | C they're | 8 A don't have to | B mustn't | C have to |

/ 8

End of Year Test STANDARD LEVEL

NAME _____

CLASS _____



Reading

- 10 Read the article about a cycle trip. The headings have been removed from the article. Choose from the headings A–E the one which fits each gap.

An amazing adventure

(1) _____

Eighteen year old Jerome Williams has become one of the youngest people to cycle around the world. After eight months and 19,000 miles, Jerome returned home yesterday.

(2) _____

Jerome started his journey late last year. In that time he has cycled more than 100 miles every day. He's ridden across deserts, over mountains and through rainforests and he's crossed four continents.

(3) _____

'I've done lots of cycling in my life but it's always been in the UK. I wanted to see more of the world. For me, the most interesting place was South America. There was lots to see and the people were really friendly.'

(4) _____

'One day my bicycle broke on a mountain road and I wasn't sure how to fix it. Suddenly some people appeared and took me back to their village. They let me stay in their house and a mechanic repaired my bike. They were really kind.'

(5) _____

'Before I went, I only wanted to see the well-known places, but the people were the most amazing thing about the trip. All over the world, they were pleased to see me and help me. It's given me a lot of confidence and now I want to do it again!'

- A Seeing the world
B Cycling every day
C The best thing

- D Coming home
E Problems on the road

/ 5

- 11 Read the article again. Are these statements True (T) or False (F)?

- 1 Jerome finished his adventure eight months ago. T/F
2 He rode his bike every day of the journey. T/F
3 It's the first time Jerome has cycled in another country. T/F
4 Jerome doesn't think the South Americans are friendly. T/F

- 5 Jerome knew how to fix his bike when it broke. T/F
6 Someone repaired his bike for him. T/F
7 Jerome thinks that there are friendly people everywhere. T/F

/ 7

Total / 12

End of Year Test STANDARD LEVEL

NAME

CLASS



Listening

12 ● Listen to a radio programme. Are these statements True (T) or False (F)?

- | | |
|--|-----|
| 1 Danny was the winner of <i>Something Special</i> . | T/F |
| 2 He was on <i>Something Special</i> for one week. | T/F |
| 3 His uncle was also in the competition. | T/F |
| 4 Danny felt sad when he won. | T/F |
| 5 Danny plans to spend some time with his family. | T/F |

/ 5

13 ● Listen again and complete the summary with one or two words in each gap.

Something Special is a singing (1) on TV. Danny's (2) wanted Danny to go on the programme. Danny thought it was difficult the first time he was on the programme but it became (3) Danny won the competition. His prize was (4) and a trip to the (5) to make a record. Now Danny wants to go on holiday with his family.

/ 5

Total / 10

End of Year Test STANDARD LEVEL

NAME

CLASS



Writing

14 Read the notice below and write an article for the website.

What languages do you learn? Why do you like learning languages?
What is the best way to learn a language?
Write an article for our website.

Write about:

- what you have learnt/are going to learn
- when you learnt them
- why you like/don't like them
- your own opinion

Write 35–40 words.

.....

.....

.....

.....

.....

/ 10

Speaking

15 You want your friend to come on holiday with you and your parents. Tell your friend about three things you plan to do together on the holiday.

- invite your friend
- say what you are going to do
- say when you are going to do it

/ 10

Total

/ 90

Anexo 9: Formato del cuestionario aplicado a los dos grupos (control y experimental)

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE INGLÉS DEL PRIMER NIVEL DEL INSTITUTO DE IDIOMAS, CEC, UTMACH

LA EFECTIVIDAD DEL ENFOQUE NATURAL- TRADICIONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino

Edad: _____

Marca con un visto la respuesta de tu elección:

1. Tu ansiedad **antes** del curso de inglés fue:

- ☐ Alta
- ☐ Media
- ☐ Baja
- ☐ Ninguna

2. Tu ansiedad **durante** el curso de inglés fue:

- ☐ Alta
- ☐ Media
- ☐ Baja
- ☐ Ninguna

3. Sentiste ansiedad **durante** el curso de inglés al:

- ☐ Hablar
- ☐ Escribir
- ☐ Leer
- ☐ Escuchar
- ☐ Aprender estructuras gramaticales
- ☐ En ningún momento

4. Tu motivación para **aprender** inglés antes de recibir el curso fue:

<input type="checkbox"/>	Alta
<input type="checkbox"/>	Media
<input type="checkbox"/>	Baja
<input type="checkbox"/>	Ninguna

5. Tu motivación para aprender inglés **durante** el curso fue:

<input type="checkbox"/>	Alta
<input type="checkbox"/>	Media
<input type="checkbox"/>	Baja
<input type="checkbox"/>	Ninguna

4. Tu motivación para seguir aprendiendo inglés **después** del curso de inglés es:

<input type="checkbox"/>	Alto
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

6. Tu autoconfianza por **hablar** inglés **antes** del curso fue:

<input type="checkbox"/>	Alto
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

7. Tu autoconfianza por **hablar** inglés **después** del curso fue:

<input type="checkbox"/>	Alto
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

8. Tu autoconfianza para **escuchar** inglés **antes** del curso fue:

<input type="checkbox"/>	Alto
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

9. Tu autoconfianza por **escuchar** inglés **después** del curso fue:

<input type="checkbox"/>	Alto
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

10. Tu autoconfianza para **leer** inglés **antes** del curso fue:

<input type="checkbox"/>	Alto
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

11. Tu autoconfianza por **leer** inglés **después** del curso es:

<input type="checkbox"/>	Alto
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

12. Tu autoconfianza para **escribir** inglés **antes** del curso fue:

<input type="checkbox"/>	Alto
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

13. Tu autoconfianza por **escribir** inglés **después** del curso es:

<input type="checkbox"/>	Alto
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

14. Estuviste preocupada por:

<input type="checkbox"/>	Hablar un inglés correcto gramaticalmente:
<input type="checkbox"/>	Hablar inglés para comunicarme así no sea correcto:

15. Consideras que tu profesora te proporcionó el insumo (la información) necesario(a) para producir el idioma:

<input type="checkbox"/>	Mucho
<input type="checkbox"/>	Poco
<input type="checkbox"/>	Nada

16. La profesora se apoyó de gestos para dar la clase de inglés:

<input type="checkbox"/>	Mucho
<input type="checkbox"/>	Poco
<input type="checkbox"/>	Nada

17. Hablé ...

<input type="checkbox"/>	Mucho, porque me sentía lista.
<input type="checkbox"/>	Poco, porque no me sentía tan lista.
<input type="checkbox"/>	No hablé nada, porque no estuve lista.

18. Considero que:

<input type="checkbox"/>	Me comunique en inglés con facilidad porque poseo suficientes conocimientos previos.
<input type="checkbox"/>	Me comunique en inglés con dificultad porque no poseo suficientes conocimientos previos.
<input type="checkbox"/>	Aunque no tuve suficientes conocimientos previos me comunique en inglés con facilidad.

19. Se sintió expuesto al idioma:

<input type="checkbox"/>	Mucho
<input type="checkbox"/>	Poco
<input type="checkbox"/>	Nada

20. Tu profesora te mencionó el método que aplicaría en el curso de inglés.



<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Si tu respuesta fue si, escribe el nombre del método, si lo recuerdas:

21. Te encantaría que este método sea utilizado por otros docentes de inglés con tus compañeros de primer nivel.

<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No
	Comentario:

¡Gracias por tu colaboración!



Anexo 10: Planes de clase

<div><div></div><div><div>UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA</div><div>“Calidad, Pertinencia y Calidez”</div><div>CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA</div><div>CENTRO DE IDIOMAS</div><div>Lesson Plan No. 1</div></div><div></div></div>					
CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 0 WELCOME (pgs.06 – 08)		TOPIC: Saying hello, numbers. Pag. 6		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 horas) FORMA DE CLASE: TALLER	
PROFESSOR: Lic. Sara Esther Vera Quiñonez, Mgs.		PROBLEM: Lack of knowledge in how to introduce themselves			
OBJECTIVE: SWBAT practice a conversation by using their own information in order to introduce themselves.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Words such as: hi, hello, bye.				Fecha: May 30, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Vocabulary: hello, hi, nice to meet you, numbers. Classroom objects and instructions. SKILLS Listening: Listen to the conversations for general meaning. VALUE: • Punctuality: be on time.	INTRODUCTION (30 min)	The professor welcomes the students at the door of the classroom, asking each other's name and inviting them to enter to the classroom, as the students arrive. She asks them to enter while they wait for all the classmates to enter, the rest continue filling out a diagnostic test. The professor makes gestures and uses her hands a lot so that students can understand their request.	The monitor hypothesis, the speaker needs to want to correct himself and must know the rules. The professor only corrects deviations. Realia.	Photocopies and the teaching book. Cards to write the name of the professors.	The interaction of students with the professor
	DEVELOPMENT (2 hours)	After the diagnostic test, the professor performs a dynamic. The dynamic is that students complete some ordered lists. For example, the numbers 1, 2,3 ..., a, b, c ..., very large, large, medium ..., etc. Next, ask students to solve book activities related to the alphabet and possessive adjectives (p 7). Students finish their homework and feed back in dialogue with the professor. The professor talks and subtly points out students' mistakes so they can rectify them.	The input hypothesis according to which speech is the result of the acquisition therefore cannot be taught directly but in an understandable way. Physical materials.	Student's book.	Correct development of the material used.
	CONCLUSIONS (1 hour)	The professor sticks labels with the names of several objects in the class that are reading them while pasting them. Labels that have written words such as: blackboard, floor, desk, eraser, window, etc. Finally, she selects one at random and invents a sentence with this word, invites another student to make a sentence with the word that the professor selected and with another one that the student chooses. All students must have two written sentences. The professor writes several rules of coexistence for the class and asks the students to indicate whether they agree or not and what they would change.	The monitor and input hypotheses and the affective filter hypothesis. The latter is about motivation, self-confidence and anxiety. Conversation.	Cards to write the name of the class objects.	The quantity and quality of the student-teacher interaction.
Homework		Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 4 from the book Book Empower A2.			

Clase 2: mayo 30

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

A los estudiantes les sorprendió encontrarme en la puerta del aula, algunos estaban perdidos y no sabían que yo era la profesora. Los estudiantes tuvieron una particular reacción cuando yo me presenté y les estreché la mano para saludarles y darles la bienvenida. Algunos se ruborizaron porque tenían que responderme en inglés, pero yo les dije que si no querían hacerlo no lo hicieran. Les pedí que escribiesen su nombre en un papel y luego que mantuvieran puesto el nombre durante la clase e incluso en la actividad de receso. Pensé que lo tomaría a mal dar la prueba diagnóstica el primer día, sin embargo, fue una buena estrategia para poder ganar tiempo. Los estudiantes terminaron la actividad introductoria en un tiempo mayor al programado. En la fase de desarrollo se encontró que los estudiantes estaban más acostumbrados a realizar tareas del libro, les llamó la atención que yo improvisara y completara con ejemplos diversos la actividad de los números que trae el libro. Algunos estudiantes que aún no habían adquirido el libro se juntaron para trabajar con compañeros que ya había comprado el libro. Una cuestión que me llamó mucho la atención fue que los estudiantes entiendan mejor cuando gesticulo mucho y utilizo las manos como si fuese un mimo para darles alguna instrucción. En realidad, esta situación tiene que ver con el hecho de que muchos estudiantes tienen un nivel muy bajo de inglés y no están acostumbrados a escuchar al profesor hablar en esta lengua. En la fase de la conclusión, los estudiantes nuevamente se pusieron nerviosos porque les tocaba hablar en inglés nuevamente, sin embargo, al tornarse una actividad un poco repetitiva, algunos estudiantes copiaron oraciones de otros estudiantes. La mitad de estudiantes, por instrucciones de secretaría, ya había adquirido el libro. Les insistí en la necesidad de disponer el material a todos. Escribí las normas de convivencia importantes para llevar una clase considerando el verbo *be on time*, pero para facilitar que los estudiantes hayan comprendido correctamente, hablé en español para insistir en las obligaciones y derechos que tenemos tanto los estudiantes como la profesora. Cuando nos despedimos se me ocurrió nuevamente hacerlo desde la puerta diciéndoles que había sido un gusto compartir con él o ella, la clase, pude hacerlo con los primeros estudiantes, pero luego los últimos se me amontonaron pues algunos temían tener que interactuar en inglés. De todos modos, fue una clase que me dejó muchas satisfacciones pues empecé a conocerlos y a ofrecerles confianza para que me puedan preguntar sin temor.

		UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA “Calidad, Pertinencia y Calidez” CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA CENTRO DE IDIOMAS Lesson Plan No. 2			
CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: PEOPLE (pgs. 09-18)		TOPIC: A I’m from France. Pgs. 10 -11		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: Lic. Sara Esther Vera Quiñonez, Mgs.		PROBLEM: How do the students must refer nationalities?			
OBJECTIVE: To understand a conversation about people’s countries and nationalities.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Names of countries.				Fecha: May 31, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Vocabulary: countries and nationalities. Grammar: be: positive and negative. SKILLS: Speaking: ask for and give information about themselves and other people, including their nationality. Listening: understand a conversation about people’s countries and nationalities. VALUE: • Punctuality: be on time.	INTRODUCTION (30 min)	The professor takes a bubucela to class and makes it sound, then asks the students if they have seen one, where have they seen it? Why did he become famous? She does not correct them if they are wrong, but ask more opinions from those who answered correctly and then ask again how they were wrong about. The professor shows some images of soccer players using the multimedia projector, asks them where are they from. Finally, students are in need of saying the nationality of these players. To practice, the professor uses the activity of listening, reading and vocabulary of the book.	The hypothesis of the natural order according to which one learns to communicate and from there the grammatical structure is discovered that in some aspects is easier than others. Physical objects.	Book Empower A2. Audiovisuals.	Task completion.
	DEVELOPMENT (2 hours)	The professor asks the students what has been the best participation of Ecuador in a soccer world cup. To do this, he asks them to write individually which were the teams with which Ecuador played in the first World Cup to which he qualified, to write who were the winners, where it happened, etc. To do this, the professor projects a video that summarizes the participation of Ecuador and the Winner of the France 98 World Cup. To complete the information, students have to fill out an information gap interacting with classmates.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Realia and Conversation.	Youtube	Student’s interaction.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Finally, the professor asks students to write four sentences about the countries that have won the most cups in the world expressing why they did it. When they finish, students should read it to the class.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety. Authentic material.	Book Empower A2.	Students’ involvement Students’ correct sentences.

Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 5 from the book Book Empower A5.
----------	---

Clase 2: mayo 31

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Llevé una bubucela y me puse la camiseta de la selección del Ecuador creyendo que era una mala idea, sin embargo, varios estudiantes pudieron reconocerla confundiendo su origen africano con Brasil. Este instrumento entendido como un objeto físico real permitió enganchar a los estudiantes sobre el tema de la clase. Apenas les pasé el objeto a la clase, algunos manifestaron que el Ecuador no había participado en el Mundial de Sudáfrica. Ellos, la mayoría fanáticos, creyeron que íbamos a hablar de fútbol, lo hicimos, pero a la vez conectamos con las nacionalidades. Fue interesante que algunos estudiantes reconocieron inmediatamente a varios futbolistas que ya no están en la palestra como el Tin Delgado, Iván Kaviedes, etc. con los que Ecuador clasificó a un mundial de fútbol por primera vez en el 98, aunque me corrigieron que era la segunda vez que estábamos en un mundial.

Algunos estudiantes se quedaron muy picados en el tema de la conversación que les costó abrir el texto para realizar las dos actividades solicitadas para reconocer las nacionalidades de los equipos de fútbol. Sin embargo, cuando terminaron de hacerlo, volvieron con facilidad a conectarse con el fútbol. Su necesidad de dar opiniones les hacía que hablaran en español, sin embargo, intervine para pedirles que utilizaran el inglés, así sea equivocándose que, para orientarles estaba yo. Hablaron de los tres mundiales que participó Ecuador y aprendieron a decir correctamente las nacionalidades de los jugadores de Suiza, Honduras, Francia, Polonia, Costa Rica, Alemania, Inglaterra, México, Italia y Croacia, selecccioes a las que había enfrentado el equipo ecuatoriano. En efecto, el material de Youtube ayudó a unos pocos pues la mayoría de chicos sabía de qué hablábamos.

En la actividad escrita los estudiantes cometieron algunos errores pues habían aprendido a pronunciar las nacionalidades, pero no pudieron identificar la parte escrita, hubo que pedir retroalimentación de pares para completar la actividad. Cuando leyeron a los compañeros, los estudiantes demostraron haber aprendido una buena pronunciación. Nos tomamos diez minutos más de la hora de clase.

Nota: Olvidé tomarle lista al inicio de la clase, así que lo hice una vez que retornaron del receso.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS



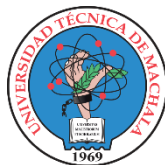
Lesson Plan No. 3

CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 1 PEOPLE (pgs. 09-18)		TOPIC: B She’s a lovely person. Pgs 12 -13		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: Lic. Sara Esther Vera Quiñonez, Mgs.		PROBLEM: How do the students must refer nationalities?			
OBJECTIVE: SWBAT memorize a lexical set of personality adjectives by using short texts in order to read and write them.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Names of countries.				Fecha: June 1, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
Grammar: be: questions and short answers. Vocabulary: Adjectives. SKILLS: Reading: Read and understand short texts. Writing: write notes about people you know. VALUES: <ul style="list-style-type: none">Punctuality: be on time.	INTRODUCTION (30 min)	At the beginning of the class, images extracted on the internet are projected on people from different cultures so that students identify the country to which they correspond. Then I asked them all who are the most affectionate, which countries are usually friendlier or there are prejudices about their way of being. Next, the students solve the reading activity on page 12 of the book. They are asked what they think the class will be about.	The natural order hypothesis and the affective filter hypothesis. Authentic material.	Multimedia Projector	Class participation.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Students are asked to make a list of the ten people closest to them and to select from that list those whom they could call cool, quiet, lovely, warm and kind explaining the respective differences. In the written activity it is requested that each person explain why this or that person they know can receive the qualifying adjectives indicated. Then students perform activities 2, 3 and 4 of the book, each with the guidance of the professor who offers feedback.	The monitor hypothesis, the speaker needs to want to correct himself and must know the rules. Realia and Conversation.	A double entry box. And the student's book.	Grammar.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Students finally have to perform an oral production. Returning to the previous exercise, it is complemented by the interaction activity between the participants, each one has to explain to his classmates with a dynamic called onion ring whom he knows as cool, quiet, lovely, warm and kind. Finally, they wrote a card for children's day with the words they used.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety. Physical objects	Cards, markers, stickers, paintings, etc.	Conversation and use of language.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 6 from the book Book Empower A5. Grammar (136-137).				

Clase 3: junio 1

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

A los estudiantes les fue fácil identificar a personas de ciertos países latinos de Europa y algunos países de África. Sin embargo, tuvieron dificultad en distinguir países asiáticos para ellos, todos eran indios o chinos. Lo mismo ocurrió con los países caucásicos. En Latinoamérica no tuvieron dificultad en identificar a las personas. Fue interesante. Los estudiantes hicieron una lista y se me ocurrió improvisar un diagrama en el que podrían ellos poner más de un calificativo a una persona haciendo dos columnas, una con los calificativos y otra con los nombres de las personas, luego ellos pudieron unir con líneas para cada uno. La explicación de por qué eran de tal o cual forma les llevó más del tiempo planificado pues tenían que consultar muchas palabras en el diccionario. De todas formas, consiguieron realizar su lista cotejando los calificativos con las palabras. Fue muy interesante que lo realizado anteriormente, les facilitara desarrollar las actividades del libro pues tuvieron que recurrir a ellas para poder armar sus oraciones, es decir, los estudiantes, por necesidad, resolvieron actividades del libro sin que haya llegado el momento de hacerlo. La actividad de interacción todavía les cuesta a los estudiantes pues algunos se quedan mudos o hablan en castellano, por ello, hay que combinar a los estudiantes que tienen cierto nivel más alto con los que menos nivel tienen en la clase. Cuando les entregué material para que escriban sus tarjetas para el día del niño, a los estudiantes les entusiasmó mucho realizar la tarjeta toda vez que llevé pegatinas y otros materiales para decorar las tarjetas. Se comprometieron en entregar dicha tarjeta a algún niño que conocían si no ese día durante el fin de semana. Como era fin de semana, el que se avecinaba, también les solicité a los estudiantes que desarrollaran a parte del deber actividades de repaso de la gramática en las páginas 136-137.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 4

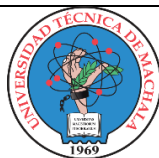


CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 1 PEOPLE (pgs. 09-18)		TOPIC: C What’s your surname? Pag. 14 - 15		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: Lic. Sara Esther Vera Quiñonez, Mgs.		PROBLEM: How do the students must refer nationalities?			
OBJECTIVE: SWBAT tell information about a specific topic by using listening examples in order to maintain a conversation.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: The verb to be.				Date: June 4, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: To be <					

Clase 4: junio 4

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Se inició la clase realizando un llamado de atención porque algunos estudiantes no habían realizado su tarea pese a que se explicó que era importante que se realicen las tareas considerando que se trata de un curso intensivo de inglés. Los estudiantes se comprometieron igualarse, pero por un puntaje menor al de los compañeros que habían realizado la clase. Fue muy interesante realizar las actividades de esta jornada, en especial considerando que ellos tenían mucho interés en utilizar artefactos electrónicos propios. La profesora les sorprendió a los estudiantes al pedirles que guardaran sus celulares en la mochila una vez que habían desarrollado las actividades de pedir y ofrecer información. Los estudiantes salieron de clase con sus apuntes y se realizó una interacción dando a cada grupo un walkie talkie. La actividad no se realizó en el aula, se tuvo que realizar en el campus abierto de la universidad de este modo, cada grupo estuvo lo suficientemente preparado para pedir y ofrecer información y para que todos pudiesen registrar esta información y realizar un reporte al final de la hora que se destinó para esta actividad. Hubo un poco de barullo debido a que algunos estudiantes solicitaron un receso de 10 minutos a la mitad de la jornada como estaban acostumbrados, pero luego se tomaron más de este tiempo lo que demandó un poco más de tiempo para volver a conectar a los grupos. En cualquier caso, la actividad surtió efecto, toda vez que varios estudiantes tuvieron dificultad en reconocer las palabras pronunciadas por los que ofrecían información y en muchas ocasiones pedían repetir. Es importante que la actividad se planifiqué con una clase de antelación para poder disfrutar de mejor manera la actividad. Sin embargo, a los estudiantes les gustó mucho la actividad y solicitaron que se vuelva a realizar, sugirieron que, para una mejor comunicación, se emplee un grupo de conversación por internet para que sea mucho más preciso el audio y no se tenga que decir “cambio” el momento en que se terminaba una oración, se quedó en revisar a futuro. La evaluación no les sorprendió a los estudiantes, es más les gustó que se les pida que ellos mismos se coevalúen.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 5

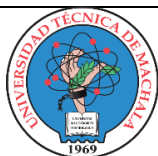


CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 1 PEOPLE (pgs. 09-18)		TOPIC: D I'm Carla and I'm from Italy. Pag. 16 - 17		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: Lic. Sara Esther Vera Quiñonez, Mgs.		PROBLEM: Lack of knowledge in how to write a profile.			
OBJECTIVE: SWBAT apply some phrases in a text by reading some printed work in order to write a profile about them.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Subject pronouns, yes/no questions with be.				Date: June 5, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Vocabulary; Nationalities. Grammar: To be SKILLS: Reading: Read Kate and Carla's profiles. Writing: Write a profile. VALUES: ● Respectful: be kind.	INTRODUCTION (30 min)	The professor exposes her Facebook profile so that students can see and know how to say each one of them. Ask students to explain their Facebook profile. He then exposes a fictional curriculum of a student who lives in another country and asks them how important it may be to have developed a profile for each one.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Observable actions.	Multimedia Projector	Interest in the class.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Students perform the activities of speaking and listening. Next, the professor proposes to students to fill a table of several entries with the Facebook profile so that it uses a dynamic without information. Students should look for information on their classmates' Facebook profile and share theirs, to do so they must handle the operations that are worked on in the examples in the book. To offer information we can carry out the reading activities that appear on page 17 of the text. Finally, proceed to make a correction of the text to use the use of capital letters and punctuation. Students co-evaluated their partners.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically. Information gap.	Multiple entries chart.	Student co-evaluation.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Finally, we will proceed to carry out an activity of writing our own profile to change social networks as an English language. To do this, write a profile activity as if it were a curriculum.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety. Realia.	Curriculum cards	Sumative evaluation of the cards.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 8 from the book Book Empower A5.				

Clase 5: junio 5

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Hoy día los estudiantes retomaron mucho su entusiasmo porque tienen mucho interés en el manejo de las redes sociales. Muchos desde que iniciaron la clase pidieron que se les dé tiempo para programar sus redes sociales en inglés. Fue interesante la manera en la que se engancharon con la idea de construir un currículum de lo que eran, lo que hacían y los objetivos que tenían en la vida. El ejemplo que les presenté les gustó porque se trataba de un estudiante de escasos recursos que había ido a la ciudad a estudiar la universidad con el que se vieron muchos identificados. Las actividades del libro a veces rompen con la complicidad de emplear la lengua, pero siempre se les recuerda que es importante que se pueda corregir errores para avanzar más rápido en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, es importante aclarar que algunos estudiantes tuvieron dificultad porque no tenían Smartphone lo que les generó un poco de incomodidad, sin embargo, la situación quedó solucionada una vez que se les pidió trabajar en los cuadernos y el libro. Es importante considerar que a los estudiantes les interesa mucho crear sus hojas de vida con un perfil de estudiantes universitarios, les entusiasma sobremanera a quienes está en niveles superiores próximos a graduarse. Un detalle que hubiese sido muy interesante es que no se les pidió a tiempo y con más anticipación traer una fotografía para pegarla en la tarjeta de currículum. Varios estudiantes se quejaron de que la tarde de ayer se les haya enviado un audio de voz al grupo de WhatsApp y que cuando lo revisaron era tarde. La cuestión quedó mucho mejor organizada cuando se les dijo que se recibiría al día siguiente las tarjetas para la calificación respectiva. En fin, involucrar a las redes sociales como parte de los aprendizajes es una actividad gratificante.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 6

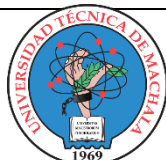


CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 2 WORK AND STUDY (pgs. 19 - 28)		TOPIC: A She doesn't stop for hours! Pag. 20 - 21		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: Lic. Sara Esther Vera Quiñonez, Mgs.		PROBLEM: Lack of knowledge about simple present (do verbs)			
OBJECTIVE: SWBAT tell specific information about a dangerous job by using a text and a conversation in order to talk about their imaginary jobs.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: The verb be.				Date: June 6, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Vocabulary: Jobs Grammar: Present simple: positive and negative. SKILLS: Reading and Listening: Get specific information about a text: Ice road truckers and a conversation about it. Speaking: Talk about their jobs or the jobs of people they know. VALUES: • Respectful: be kind.	INTRODUCTION (30 min)	The professor projects a video in which several people introduce themselves explaining their curricula, then ask the students what they think the class will be about. Students respond, but first they have to read and listen to develop activities related to Ice Road Truckers.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety. Observable actions.	Multimedia Projector	Interaction with the professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	The professor asks students to do grammar and vocabulary activities (P. 21). Then he delivers some pieces of paper with the names of several jobs (aviation pilot, nurse, taxi driver, engineer, secretary, dentist, police, etc). Students must write a profile and explain the work they do according to the paper chosen by lottery. Previously, students write in their notebook what they consider useful for a conversation. Students find out about their activities on the internet.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically. Realia.	Pieces of paper.	Written activity about the profession.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Finally, students expose their profession in groups, explain what they do daily and classmates do homework. It is important that you stop it, develop the Speaking activity beforehand. Students have to answer in peers by improvising the questions.	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue. Realia.	Cards	Level of interaction between students.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 10 from the book Book Empower A5.				

Clase 6: junio 6

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Empecé recibiendo las tarjetas del currículo, algunos estudiantes se habían esmerado mucho, eso incomodó a aquellos que entregaron el día anterior y que no pudieron entregar con tanto detalle como los otros. Se les ofreció un punto adicional por haber terminado en clase y el asunto quedó resuelto. El video les llamó mucho la atención, en especial las profesiones con las que tienen afinidad y ofrece salida profesional en la UTMACH. La actividad que más les gustó de esta clase fue representar a alguna profesión, claro que como se trataba de un sorteo, la cuestión alejó mucho de las profesiones que eligieron los estudiantes. Fue interesante que los estudiantes tuviesen interés por trabajos en los que no sabían qué hacer ni cómo decir lo que hacían. En cualquier caso, inventaron historias que les agradó a los compañeros respecto a qué hacen y dónde viven. Produjo mucha risa el caso de estudiantes cuya profesión era ser payaso, mimo o astronauta. Se llevó de la mejor manera. Fue una clase entretenida, aunque creo que los contenidos gramaticales quedaron bastante sueltos pues los estudiantes se preocuparon por decir algunas cosas y olvidaron el uso del presente simple positivo y progresivo, se les insistió que tengan en cuenta al momento de realizar las tareas adicionales. La última actividad del libro se tuvo que cortar para que los estudiantes puedan realizar la socialización con sus compañeros de clase respecto a los trabajos que supuestamente realizan.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 7



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 2 WORK AND STUDY (pgs. 19 - 28)		TOPIC: B Do you worry about exams? Pag. 22 - 23		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: Lic. Sara Esther Vera Quiñonez, Mgs.		PROBLEM: Lack of knowledge about simple present (do verbs).			
OBJECTIVE: SWBAT identify the new vocabulary by using texts and conversations in order to distinguish words related to the study.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Simple present (do verbs) affirmative -negative.				Date: June 7, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Vocabulary: Studying, time Grammar: Present simple: questions and answers. SKILLS: Reading: Get a specific information about a text: Exam stress Listening: Extract the gist about study habits. VALUES: <ul style="list-style-type: none">• Respectful: be kind.	INTRODUCTION (30 min)	Students complete a test on the level of stress when taking the exams (Penn Baker test). Next, we explain with a scale on the board the level that they have to have in order to know how tolerant to be able to develop the activity without exposing their performance due to stress or nervousness problems.	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue. Physical objects.	Photocopies	The interest in developing the test understanding what they respond.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Students perform the activities of the book that corresponds to reading and vocabulary. Then I wrote the experience of their results with the test developed. They explain in their notebook how much the exam period stresses them, their pros and cons. They exchange documents between colleagues. Then they discuss the importance of looking for alternatives in this period so that stress does not end up damaging their health, much less their academic activity. The professor provides a photocopy with additional information to cope with stress during exam times and that has had a lot of effect on students from several countries where they have experimented with similar techniques.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Observable actions	Photocopies of reading.	Writing and interaction between classmates.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Exercises vocabulary and grammar activities before conducting a conversation with the professor regarding the development of stressful activities such as exams or overwork at the university.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety. Observable actions.	Cards.	Interaction with the professor.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 11 from the book Book Empower A5.				

Clase 7: junio 7

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Para arrancar la clase les dejé una hoja de examen fotocopiada con una prueba de estrés en el examen desarrollada por el profesor Penn Baker. A los estudiantes les sorprendió porque creyeron que se trataba de una prueba sorpresa. En confianza, protestaron porque no les había avisado supuestamente. Les pedí que leyeran las instrucciones para que sepan de qué se trata. Su sorpresa fue aún mayor cuando entendieron que se trataba de un test para evaluar el grado de ansiedad y estrés cuando tenían exámenes. En la calificación del test muchos estudiantes quisieron hablar en español para narrar sus tristes experiencias. En realidad, muchos estudiantes sostuvieron que dar exámenes les enferma, pocos señalaron que no tienen problemas. La necesidad de contar sus experiencias hizo que algunos estudiantes que son un poco introvertidos cuenten qué es lo que sucede cuando se enfrentan a un examen, cuál es el contexto previo, así como los efectos posteriores. A los estudiantes les agradó mucho la actividad escrita en la que describieron su situación cuando estaban en exámenes, incluyeron cuestiones jocosas como rituales y bebidas que hacían sus madres supersticiosas para que tuvieran una buena nota. Algunos estudiantes pidieron que no se les envíe tarea este día porque tenían alguna ocupación, pero les dije que podría alargarles la fecha de entrega conjuntamente con la tarea de mañana, pero no suspender una actividad de refuerzo de la clase, se quedaron satisfechos con que podrían igualarse el fin de semana toda la tarea. Les pedí que adicionalmente a la tarea del día siguiente, si lo deseaban trajeran una bebida con leche como un batido, un yogurt, etc. pero que si les gustaba el café con leche que sólo trajesen un vaso, que sólo en la clase de mañana sería permitido traer comida.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 8

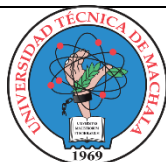


CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 2 WORK AND STUDY (pgs. 19 - 28)		TOPIC: C I'd like a latte. Pag. 24 - 25		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: Lic. Sara Esther Vera Quiñonez, Mgs.		PROBLEM: Can they recognize vocabulary in listening exercises?			
OBJECTIVE: SWBAT identify known words and phrases by using conversations in order to get specific information.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Simple present (do verbs).				Date: June 8, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Vocabulary: Jobs. Grammar: Simple present (do verbs). SKILLS: Speaking: Ask for things and reply. Listening: Understand informal conversations in which people make requests and responds. VALUE: • Respectful: be kind.	INTRODUCTION (30 min)	The professor installs a coffee maker in class. Students must leave their glasses on the table that has been arranged for it. The professor explains with the text (p. 24) and the activity of listening the activity that they will carry out to proceed with the real activity of drinking coffee or another drink with milk.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Physical objects.	Coffee, glasses, cookies.	Interaction between students and professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Subsequently they carry out activities of requesting a drink from some colleagues who have prepared to deliver the drinks in groups. Students must correctly request their drinks and suggest one to a classmate. The activity is carried out in several groups so that everyone interacts. After this activity, the conversation skills and pronunciation activities are carried out (p. 25).	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue. Observable actions.	Napkins and teaspoons.	Interaction between students. Use of language.
	CONCLUSIONS (1 hour)	The students carry out the evaluation of the unit in the groups and evaluate themselves by giving the professor the test they have completed at the end of the class.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Photocopies	Writing and listening skills.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 12 from the book Book Empower A5. Actividades de gramática adicionales.				

Clase 8: junio 8

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

La actividad del café latte requirió mucha preparación para evitar accidentes en la clase como que se ensuciara o se regara producto. Algunos estudiantes voluntariamente se ofrecieron en traer cuestiones adicionales como servilletas, vasos o cucharitas, así como galletas. A la mayoría la idea les agradó mucho, pero como siempre hay alguien que se descuidó o tuvo alguna excusa para no traer los materiales, por ventaja estuve prevenida para estos casos. El hecho de trabajar con material real les produce mucho entusiasmo porque asocian las palabras con los objetos y las acciones como el hecho de pedir un café o degustar la actividad. De forma adicional se me ocurrió llevar billetes de juguete y monedas de juego para hacer transacciones lo más reales posible, esta actividad funcionó mucho, en efecto, los estudiantes aprendieron a pagar y a dar el vuelto, cuestiones que estaban fuera del libro y que les motivó mucho pues son cuestiones cotidianas que no sabían cómo resolverlo en muchos casos. Fue una actividad muy satisfactoria en varios aspectos. Con respecto a la evaluación siempre hay un poco de incomodidad por los estudiantes, algunos recordaron la clase anterior y dijeron que les había estresado y generado ansiedad, por supuesto, lo hicieron en broma y en serio, pero el acuerdo con ellos era que, al finalizar la unidad, todos haríamos una evaluación que sería controlada al azar por el profesor y calificada a lápiz por cada estudiante.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 9



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 2 WORK AND STUDY (pgs. 19 - 28)		TOPIC: D I need English for my job. Pag. 26 - 27		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUINONEZ, MGS.		PROBLEM: Need to skim a text.			
OBJECTIVE: SWBAT make use of words and phrases by using an entry form example in order to write their own exemplar.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Simple present (do verbs).				Date: June 11, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE Pronunciation: Sound and spelling ou. SKILLS Reading: understand personal information on a written form. Writing: Complete a form with their own personal information VALUE: • Equilibrium: Maintain a peaceful environment.	INTRODUCTION (30 min)	The professor asks students how they could take advantage of learning English in their working life. They solve the activities of speaking and listening. The most important thing is to find reasons why they should study English, including the need to pass the levels required to pass the degree.	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue. Dialogue.	Student's book.	The interaction with the professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	They conduct a self-administered survey to find out how much English is required in the professions they will practice. They compare individual results with peers. Fill out the survey in boxes that have been created on the board. They count the results and obtain a general average of the importance of knowing English to take advantage of it at work and not only to approve a career. To complete the information they perform the activity of reading and listening.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Information gap.	Photocopies	The interaction between students and with the professor.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Finally, they carry out the writing activities, in this case, they resume the survey, but they answer the questions openly, that is, they comment in the form of sentences on the importance of having a good level of English at work.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety. Realia	Student's notebook.	The development of writing.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 13 from the book Book Empower A5.				

Clase 9: junio 11

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

A los estudiantes no les gustó mucho realizar actividades relacionadas con el texto, en este caso, les pareció que existían mucha proximidad al libro pues no empleamos ningún material adicional que unas fotocopias. Sin embargo, en lo que respecta al desarrollo de actividades vinculadas a su profesión fue muy interesante conocer cómo se concebían a futuro. Aunque el texto no abordaba el uso de verbos en futuro, ellos se esforzaron por emplearlos correctamente pues se vieron en la obligación de conjugar aquello que haría con su profesión una vez que obtuviesen el título universitario. Fue interesante saber que los estudiantes tuvieron una gran acogida en cuestiones vinculadas a su ideal de profesional que ha realizado estudios en el extranjero o que ha realizado cursos y capacitaciones a nivel interaccional. En otros casos, el ideal de los estudiantes es tener sus negocios con posibilidad de expandirlos a otros países, especialmente aquellos que son de lengua inglesa como Estados Unidos e Inglaterra. Insistieron otros que era importante aprender inglés no sólo para el trabajo sino también para poder formarse mejor pues la mayor parte de información científica estaban en inglés, el inglés como *lingua franca*. De todos modos, para ser honesta, realizar la encuesta y luego tabular los resultados en la pizarra no me dio gran resultado, no es una buena idea pues no se logró cumplir con el propósito de demostrar la importancia de usar inglés pues sea como sea el criterio de uso del inglés de los profesionales ecuatorianos actualmente es muy bajo. Cuando realizaron la actividad escrita tuvieron mucho tiempo para poder realizarla a conciencia, fue muy satisfactorio que todos los antecedentes trabajados en la introducción y el desarrollo de las clases hayan permitido expandir las respuestas alrededor de 200 palabras escritas en inglés. En realidad este se puede considerar como un tiempo muy bien aprovechado.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 10



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 2 WORK AND STUDY (pgs. 19 - 28)		TOPIC: Review and extension Pag. 28-29		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUINONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion with auxiliaries: am – is – are – do – does.			
OBJECTIVE: SWBAT revise what they have learnt by using extra examples in order to feedback their knowledge.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Adverbs of frequency, have/has got.				Date: June 12, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: Present simple: positive, negative, questions and answers. Vocabulary: Jobs, studying, time. SKILLS Writing: Write appropriate auxiliaries. VALUE: Equilibrium: Maintain a peaceful environment.	INTRODUCTION (30 min)	The grammar review and extension begins by asking the professor what they had learned from the second unit. Students point out several aspects that are written on the board. With the book closed, a ranking is made of the topics that most remember the second unit of the text.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Dialogue.	Student's book.	Participation in classes.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Depending on the ranking, we proceed to review the content they least remembered in the book. There are several groups that review and discuss the different topics that the unit brings, each group with a different topic, in this way, students can be grouped depending on the need to review the subject they have. Students can exchange groups when the professor gives an order. Students do not necessarily have to be in all groups.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Jigsaw.	Posters to indicate work tables	I work in teams.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Subsequently, grammar and vocabulary activities are carried out. Students perform a self-assessment activity of the progress they have had in the unit. Especially if they have managed to communicate in English about topics such as work, habits, filling out forms, as well as asking for things. They perform the wordpower activity.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically.	Photocopies	Grades of the self-assessment.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 14-15 from the book Book Empower A5.				

Clase 10: junio 12

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Al principio los estudiantes no estuvieron muy motivados en la realización de las actividades pues había que revisar partes del texto que ya las habíamos visto, sin embargo, cuando se armaron grupos de trabajo para conversar de los temas en los que estaban más bajos, se produjo un interesante anclaje con los intereses de los estudiantes. Fue motivar encontrar que algunos estudiantes lideraban la conversación de los tópicos que se habían abordado en el libro. Hubo un poco de bulla en ciertos momentos, pero el asunto pudo resolverse por los propios estudiantes pues ellos sabían que la última actividad a realizar era una autoevaluación. A los estudiantes les he motivado a evaluar su desenvolvimiento con el inglés de forma responsable así que sabían que la prueba que iban a desarrollar dependían mucho de la actividad que hicieran en los grupos. Les motivó mucho trabajar en mesas en las que tuve que pegar los nombres de los tópicos que se iban a desarrollar. Los estudiantes se acercaron a algunas mesas más que a otras pues cada cierto tiempo tenían que movilizarse a ellas. Les agregué una regla que solamente podían hablar quienes habían conseguido sentarse en la mesa, es decir, quienes habían ganado el puesto, de este modo, quienes se quedaban parados no dejaban de aprender, pero si querían opinar tenían que haber conseguido silla o que algún compañero les cediese una. Cuando finalmente se terminó de repasar las actividades del libro, los estudiantes manifestaron ellos mismos que ya estaban listos para dar las pruebas. Algunos estudiantes pidieron realizar la actividad con el libro abierto y tuve que aclarar que lo importante del inglés es que se pueda comunicar prescindiendo de todo material, además que la autoevaluación serviría para poder mejorar aquellos tópicos en los que los estudiantes tenían dificultad. En fin, cuando terminó el tiempo de la autoevaluación, los estudiantes calificaron de forma muy estricta sus pruebas pues al azar tomé unas cuantas pruebas para ver que no hubiese error en la calificación y no encontré problema alguno.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 11

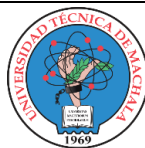


CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 3 DAILY LIFE (pgs. 29 - 38)		TOPIC: The family never eats together. Pag 30 – 31.		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Lack knowledge in how to use the adverbs of frequency.			
OBJECTIVE: SWBAT perceive new words and phrases by using reading and listening examples in order to identify the main idea.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Simple present.				Date: June 13, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: Position of adverbs of frequency. Vocabulary: Time expressions; common verbs. SKILLS: Reading: Read and understand an article about the daily life and routine of a family in India. Listening: Understand a conversation in which people give information about the routines of themselves and others. VALUE: • Equilibrium: Maintain a peaceful environment.	INTRODUCTION (30 min)	The professor asks them what they did yesterday since they woke up until they went to bed? Students have to write daily activities in their notebook and then tell the professor. The professor asks to open the book and compare her agenda with that of the Chopra family in India.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Realia.	Student's book.	Writing activity.
	DEVELOPMENT (2 hours)	In order to have the appropriate vocabulary and grammar, students perform the reading and grammar activity in the text. With the help of the professor, students talk about issues they make in the morning, in the afternoon and at night. In the activity of listening, the professor tells a day in her life when she had been a student in addition to the four characters that appear in the text. The professor records her audio in a WhatsApp group. Finally, the professor asks her students to describe a full day in her life. Finally, they proceed to record 1-minute audios in the WhatsApp group on their daily itinerary.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Information gap.	Cell phones and WhatsApp.	Speak for audio.
	CONCLUSIONS (1 hour)	The students carry out a vocabulary activity and then they should talk to another student about the daily itinerary made by a classmate who missed the audio that came to WhatsApp. In short, each student has to know the daily itinerary of two classmates without necessarily having to do with the one who talked. However, the conversation activity has to interact with questions.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Conversation.	Cell phones and WhatsA	Peer interaction and the level of audio understanding.
Homework		Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 16 from the book Book Empower A5.			

Clase 13: junio 13

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

La actividad de comparar su itinerario con la familia Chopra generó expectativa de los estudiantes, sin embargo, no advertí un formato de comparación, así que les sugerí dos columnas, en la izquierda se puso las actividades del estudiante y a la derecha la de la familia Chopra. Los estudiantes señalaron con una flecha con línea recta lo que se parecía y con una flecha con línea en zigzag aquello que difería de familia a familia. Es importante mencionar que a los estudiantes les agradó mucho trabajar con WhatsApp. Sin embargo, en este caso, pronto noté que los estudiantes tenían dificultad en poder grabar delante de sus compañeros porque erran interrumpidos por el sonido que hacían unos grabando y otros escuchando lo que habían grabado, así que les pedí que se tomaran un tiempo de 10 minutos para hacerlo fuera del aula de clase en el espacio que considerasen apropiado para la actividad. En fin, el grupo estuvo muy congestionado y tardó un poco en disponer los audios de todos los compañeros. No obstante, se pudo alcanzar a desarrollar la actividad conforme estaba previsto en la planificación. Lo importante de toda la actividad fue que, cuando pudieron estar en parejas pudieron hablar de compañeros que no estaban en su pareja esto motivó mucho a los estudiantes pues sabían que se estaban produciendo un tipo de comunicación semivirtual en la que no se podía corregir si era o no así. Para complementar la actividad, pedí que formularan alguna pregunta sobre aquello que habían acordado escuchado de los compañeros. En tal sentido, fue de sumo interés que los estudiantes puedan recibir retroalimentación sobre sí mismos. Nos excedimos unos 10 minutos por las fallas del internet, pero los estudiantes se fueron satisfechos de la actividad realizada. La idea de emplear WhatsApp como parte del aprendizaje del inglés me gustó mucho.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
"Calidad, Pertinencia y Calidez"
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 12



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 3 DAILY LIFE (pgs. 29 - 38)		TOPIC: B Image you haven't got the internet. Pag 32 – 33.		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion between don't/doesn't have and haven't/hasn't got.			
OBJECTIVE: SWBAT identify what objects belongs to them by using have/has got in order to talk about their possessions.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Adverbs of frequency.				Date: June 14, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: Have got Vocabulary: Technology SKILLS: Reading: Read and understand a text about using the Internet. Speaking: Give simple descriptions of their own and other people's possessions VALUE: • Equilibrium: Maintain a peaceful environment.	INTRODUCTION (30 min)	The professor asks them to imagine that they don't have internet. Then ask how they could start using it. The students carried out the reading and vocabulary activities that the book brings.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Student's book.	Interaction.
	DEVELOPMENT (2 hours)	The grammatical activity of "have got" is explained so that there is no confusion with the use of "get". Students make several sentences apart from the ones that the book brings and then they must combine with those of the technological devices. They develop the listening and grammar activities on page 33. The professor asks you to write about applications and web pages, or YouTube channels, which are the students' favorites to perform various activities such as listening to music, reading, watching movies, etc. .	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically.	Student's book.	Vocabulary.
	CONCLUSIONS (1 hour)	They perform the activity of speaking. Apart from the format of the book, students should explain using their phone those applications and web pages, or YouTube channels, which are the students' favorites to perform various activities such as listening to music, reading, watching movies, etc. They work in groups of three people to be able to share more favorable information.	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue. Dialogue.	Smartphone	Use of language.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 17 from the book Book Empower A5.				

Clase 12: junio 14

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Tuve una enorme sorpresa al ver que los estudiantes conocían muy bien los nombres de los dispositivos tecnológicos que pensábamos emplear, es más, los que ingeniería en sistemas realizaron algunas precisiones para diferenciar dispositivos tecnológicos, programas, aplicaciones, páginas web y redes sociales. Estas precisiones no eran tan importantes para ellos pues los jóvenes están muy familiarizados con el mundo virtual. Es importante tener en cuenta este contexto pues al momento de realizar la actividad central que era escribir sobre sus páginas web o dispositivos tecnológicos favoritos, los estudiantes pudieron realizar con gran soltura cada una de las cuestiones técnicas para informar a una persona angloparlante. Hablar sobre tecnología transportó a los estudiantes a un mundo con el que estaban bastante familiarizado, sin embargo, como era de esperarse, hubo dificultad para que los estudiantes comprendiesen los diferentes usos de la palabra “get”, y poder contextualizar con “have got”. En cualquier caso, a los estudiantes les preocupó mucho más el hecho de emplearlo en un contexto. Los estudiantes encontraron que otra manera de aprender inglés es leer sus páginas favoritas o intentarlo hacer en inglés. En cualquier caso, fue de gran ayuda para los estudiantes recibir sugerencias sobre algunas páginas o aplicaciones que empleaban con diversos propósitos. Les gustó a los estudiantes mucho a los estudiantes sugerir algunos canales de youtube para ver películas, pero, sobre todo, para poder aprender algunas materias, les costó trabajo decirlo en inglés pues estos canales fundamentalmente están en la lengua madre que es español, sin embargo, se vio una manera de que se reconozca la voz para que haya subtítulos en inglés. En fin, pero ello sólo ocurría en algunas clases. Como ya había pasado, antes, también nos faltó tiempo en esta clase.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 13

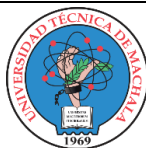


CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 3 DAILY LIFE (pgs. 29 - 38)		TOPIC: C How about next Wednesday? Pag 34 – 35.		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Need to skim a text.			
OBJECTIVE: SWBAT describe about familiar topics by using the useful language in order to participate in short conversations.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Have/has got.				Date: June 15, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Everyday English: Making arrangements. SKILLS Listening: Develop skills in listening for specific information: My favorite programme. Speaking: Maintain an informal conversation in which they make arrangements. VALUE: <ul style="list-style-type: none">Equilibrium: Maintain a peaceful environment.	INTRODUCTION (30 min)	The professor performs an activity of asking and planning what they will do on the weekend. The students talk with the professor and then listen to part 1 and 2 of the audio about Martina Angie and Dan.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Student's book.	Interaction.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Students have to plan their weekend, do it with activities that can be rewarding both at the family level and at the level of friends and academic activities. In order to carry out this activity correctly, students make two itineraries according to what was done at the beginning of the unit, one for Saturday and another for Sunday. On this occasion, it is requested to use an electronic agenda so as not to forget what they have to do. They perform the useful language and pronunciation activities with the professor's guide.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Information Gap.	Student's book and smarthphone. Google Agenda	Use of language.
	CONCLUSIONS (1 hour)	When they have finished, putting together their agendas, the students share in pairs what they will do on the weekend, but in order to expand their language they change partners and then complement the information of other classmates with which other students in turn have After finding out, the idea is to know the agenda of at least 7 classmates and then be able to socialize about them in class. Students perform a class self-assessment and deliver their results to the professor.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically. Information Gap.	Photocopies	Written activity.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 18 from the book Book Empower A5.				

Clase 13: junio 15

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

La planificación del fin de semana tuvo mucha acogida por los estudiantes pues sintieron que podían hacer muchas cosas en un fin de semana. Se les hizo fácil porque efectivamente ellos tenían planes para su fin de semana. Sin embargo, el hecho de apuntarlos en la agenda les hizo que estos planes tomaran importancia real pues estaban sujetos al azar y a la disposición del tiempo por parte de terceros. Cabe indicar que, además de la buena voluntad que tenían los estudiantes, podían emplear calendarios electrónicos para planificar sus actividades diarias. Emplear la agenda de google les motivó mucho porque les permitía recordar cosas que ni siquiera se imaginaban habían quedado con sus amigos o profesores. A mí me produjo gran satisfacción aprender para planificar y enviar recordatorios a los propios estudiantes. En fin, fue muy agradable para todos poder hacer planes de una forma esquemática y que el teléfono, el reloj o la Tablet nos recuerde con la anticipación que se había escrito al momento de realizar un plan. Es importante que, además de lo previsto en la planificación, en esta ocasión nos hayamos salido del tema para no hablar del día miércoles sino del fin de semana, tal cual correspondía como venideros y como algo mucho más real. Incluso apuntaron el día y la hora en la que realizarán los homework solicitados para este fin de semana. Desde luego, algunos estudiantes requirieron ayuda adicional porque no lograban actualizar sus agendas, pero con la ayuda de los muchachos que tenían conocimientos técnicos en el asunto, se pudo resolver esta cuestión con mucha celeridad. Los estudiantes realizaron sus autoevaluaciones sin ningún problema, es más lo tomaron de una forma muy natural y no se estresaron como en las sesiones anteriores. También están al tanto de que la próxima semana se realizará un repaso detallado de lo que se ha visto hasta ahora.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 14



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 3 DAILY LIFE (pgs. 29 - 38)		TOPIC: D Can you join us? Pag 36 – 37 - 38.		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Lack knowledge in simple present.			
OBJECTIVE: SWBAT give information to know about details of a family member by using follow up questions in order to maintain a conversation.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Have/has got.				Date: June 18, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: Have/has got. SKILLS: Speaking: Describe about their family. Writing: Reply to an invitation they receive. VALUE: ● Decision: take personal responsibility.	INTRODUCTION (30 min)	The professor starts by telling the students about the last family meeting. He talks about his brothers, cousins and uncles gathered at the invitation of his parents, a convention that they have agreed to hold every two years. Ask the students if someone else has done this type of event. Then, he performs the activities of speaking and listening.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Student's book.	Interaction with the professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	The professor carries out the activities of Writing and Replying together with the students, then asks to exchange the books to check that the activity is correct. Finally, it proposes the project that, each student, be responsible for organizing a family gathering and offers details in two texts that would be used as email to invite their cousins, uncles, nephews to a family reunion party to be held after two months. Once they have built the drafts, the students have to send the classmates to act as relatives and respond to the classmates. In an email they have to confirm that they will go and another that they will not be able to go. In this way everyone has sent and everyone has received the invitation by email.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety. Information gap, Realia, and Observable actions.	Computer, tablet or smartphone.	Use of language and grammar.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Finally, the students carry out the activity of writing and speaking that appears in the text, but this time they talk about the plans they made when organizing the party, which they sent what their relatives responded.	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue.	-	Use of language.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 19 from the book Book Empower A5. Bring some food to the class.				

Clase 14: junio 18

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Se logró captar el interés de los estudiantes gracias a que se les preguntó acerca de posibles reuniones familiares. Ventajosamente en todos los casos los estudiantes tenían vínculos familiares muy estrechos, aunque no todas las familias eran tan grandes como se exponía en el libro. Es interesante que estos temas atraigan más a los estudiantes. En efecto, el asunto tuvo tal impacto, que algunos estudiantes se propusieron organizar un reencuentro familiar, consideraban que no era posible que se trate de una actividad tan común pues habían escuchado que ello ha ocurrido, pero no con tanta frecuencia como lograron constatar cuando se les hizo un sondeo en la clase. Dijeron algunos estudiantes que tenían una muy buena relación con sus familiares de la Sierra y los que estaban en España, pero que no habían planificado nunca un reencuentro familiar sino solamente recibido y hecho invitaciones por algún onomástico o holyday, pero que no habían celebrado los lazos familiares. Una cuestión de género que me llamó mucho la atención es el interés que tenían las mujeres en el tema, se notaba que era mucho más marcado que los hombres. En cualquier caso, todos terminaron involucrados al momento en el que escribieron los emails pues tuvieron que planificar un itinerario de lo que harían en el día de la reunión. Fue muy placentero ver cómo los estudiantes le dan un sentido muy importante a su familia y que les gusta hablar de ella. Cuando enviaron los emails les recordaron detalles para que los familiares que estaban lejos no se perdieran al llegar o sepan dónde podrían llegar sin tener que alojarse en hoteles. En fin, la actividad tuvo mucho éxito al cambiar lo que estaban en el libro como para hablar de gente ficticia que para hablar de su realidad y sus deseos de reencontrar a la familia. Se les insistió que trajesen una muestra de su comida diaria como pan, arroz, frutos secos, etc. Algo parecido a lo que se hizo anteriormente, pero tienen que averiguar el origen del producto.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 15

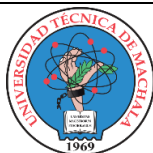


CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 4 FOOD (pgs. 39 - 48)		TOPIC: A Try some interesting food. Pag 40 - 41		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion in how to use some and any.			
OBJECTIVE: SWBAT perceive titles, illustrations and paragraphs by using a conversation and a text in order to identify specific information.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Have/has got.				Date: June 19, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: Countable and uncountable nouns; a/an, some, any. Vocabulary: Food. SKILLS Listening: Listen for specific details and answer the questions. Reading: Understand a text about places to buy food. VALUE: • Decision: take personal responsibility.	INTRODUCTION (30 min)	The students brought a food item to the class stored in ziploc bag. The professor asks not to eat the food, but to use it to indicate to the classmates where they had obtained the ingredients. But first they have to write them in their notebook. What were the places they frequented to acquire the products with which they had prepared those foods. To access the vocabulary, they develop the activities of reading and grammar (p. 40).	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Student's book.	Interaction with the professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Students finally have to explain to classmates about the main ingredients. For this they use the vocabulary of food. To be able to make your exhibition correctly, some stands are prepared classifying the food according to the use. Each one makes a billboard in which they explain where the ingredients come from. Students prepare an exhibition to classmates by placing written information and the product next to which they exhibit their components.	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue. Realia.	Food product.	Writing and use of the language.
	CONCLUSIONS (1 hour)	To support each other better, they perform the listening and grammar activities on page 41 of the book. The class is divided into 3 groups, 2 groups I am listeners and 1 exposes. But the exhibition is individual and in different places of the class. They talk about the name of the product they took to the class and then expose up to ten ingredients how they were acquired and where they were acquired. The class ends when all students have exposed their classmates and all have made listeners and exhibitors.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically. Observable actions.	Food product.	Use of language and speaking.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 20-22 from the book Book Empower A5.				

Clase 15: junio 19

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Las instrucciones que se dieron en la clase anterior no surtieron mucho efecto pues algunos estudiantes pensaron que tenían que realizar una actividad de desayunar como se hizo en la clase destinada para ello. Otros llevaron comida para compartir. Lo bueno es que cada uno cumplió con la tarea de llevar alimentos que le gustaba a clase. Como prevenía que podía ocurrir algo así, llevé fundas ziploc para que los estudiantes guardasen ahí la comida y pudiesen exponer a sus compañeros. Hubo mucho entusiasmo por parte de los estudiantes para exponer sus productos, algunos llevaron recortes del material que podría ilustrar el origen de producto y la manera cómo se había adquirirlo los mismos. A los estudiantes de administración y comercio se les hizo muy fácil organizar los productos con respecto a la materia prima de los mismos. La exposición se expuso en un tiempo no mayor a los 15 minutos para cada grupo, de este modo todos pudieron hablar y escuchar y pasar por diversos stands de comida. No obstante, algo que me di cuenta es que algunos estudiantes estuvieron muy nerviosos para exponer sus productos, les cogió como se suele decir, el “pánico escénico”, sin embargo, con la ayuda de los propios compañeros “soltaron la lengua”, porque los compañeros les hicieron preguntas como ¿compraste el verde en el mercado o en el supermercado? ¿de dónde crees que viene el maní? Entre otras cosas, eso ayudó mucho. Me parece que es importante verlos actuar frente a los demás, en especial a algunos estudiantes que parecen un poco retraídos y pasan desapercibidos en la clase. Hay que ayudarles sutilmente para que pierdan el miedo a hablar, la verdad me percaté recién de que esta situación podría verse en contra de los resultados planificados. Tengo que revisar nuevamente el nivel de inglés de cuatro estudiantes que identifiqué con este problema, pero, en especial uno que habló muy poco, pese a que lo vi preparar con entusiasmo su cartel para la exposición. Sea como sea, a la mayoría le fue muy bien, y, en esta ocasión no se ensució la clase y todo funcionó, incluso cuando compartieron algo de alimentos con sus compañeros.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 16



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 4 FOOD (pgs. 39 - 48)		TOPIC: B How much chocolate? Pag 42 - 43		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion in quantifiers			
OBJECTIVE: SWBAT identify the different kinds of food by using quantifiers in order to talk about their preferences in eating.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Countable and uncountable nouns.				Date: June 20, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Vocabulary: Talking about food. Grammar: Quantifiers: much, many, a lot of SKILLS: Speaking: Ask and answer questions about the food they eat. Reading: understand short friendly emails. VALUE: • Decision: take personal responsibility.	INTRODUCTION (30 min)	The professor projects a summary of the MasterChef (US) Season 8 Episode 3. The professor guides the activity of Reading and vocabulary. To do this, it focuses on verifying that there is coherence between what is discussed and the similarity it has with the mentioned program chapter.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Observable actions.	Multimedia Projector	Conversation with the professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Later they proceed to make an explanation of how to cook a recipe that they think is better. For this they have to write the ingredients they use, the way of cooking and the way in which the dish is served on the table. On this occasion the activity is only prepared to be exhibited, the possibility of preparing the food is not considered because later in the realia projects this activity will be done throughout the course. Students help themselves with the activity of listening and reading in order to expose the favorite dish.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Observable actions.	Student's book.	Reading and Writing
	CONCLUSIONS (1 hour)	In the speaking activity we proceed to expose what is and how the food is prepared, for this it is important that students know how to ask because it is not an exhibition but a conversation in which the two are interested in preparing the food that you prepare and to see if partner likes it. The professor asks the students to know so well so that they can make their partner's dish at home.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically. Information gap.	-	Use of language, listening and speaking.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 23 from the book Book Empower A5.				

Clase 16: junio 20

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Fue muy importante que los estudiantes vean el video para que entren en contexto, sin embargo, el nivel de inglés empleado por los chefs desanimó un poco a los estudiantes que o los comprendieron pues solicitaron que se repita el video para poder conversar con base a lo visto. Sin embargo, al menos la mitad de la clase pudo entender varios aspectos e incluso pudo verificar con la profesora que lo que se dice en el audio es lo correcto. En cualquier caso, tuve que explicarles un poco para que todos dispongan de la misma información y podamos desarrollar la clase con entusiasmo y sin frustración. A los estudiantes les agradó que se les pregunté sobre sus platos, pero no querían perderse así que se hizo una selección de algunos platos tradicionales como el ceviche, el encocado, el ajillo, el encebollado y el cangrejo. De este modo, los estudiantes no tenían un abanico tan amplio y se podía atender a las inquietudes de vocabulario para todos. Los estudiantes pudieron explicar su plato favorito empleando algunas palabras en común, pero realizándolo de forma individual. Pocas estudiantes se salieron del formato y prefirieron explicar otros platos como el cuy con papas, la pizza o el asado. Quizá con comida real hubiese había un gran problema pues para ello se requiere de muchos recursos y de cocinas en las que se pueda cocinar. Nos agradó mucho conversar de los platos típicos, aunque varios estudiantes consideraron que se debería realizar una actividad para aprender a cocinar comida internacional empleando el inglés. Les dije que uno de los proyectos del curso es que al final del mismo ellos puedan realizar comida tradicional de Norteamérica, Inglaterra, Australia u otros países angloparlantes. Les gustó el proyecto, y se revisó las fechas en las que se van a realizar. No fue difícil para los estudiantes poder captar el nuevo vocabulario escrito, pero sí fue un poco difícil verlos utilizarlo en la fase del speaking.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 17



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 4 FOOD (pgs. 39 - 48)		TOPIC: C Do we need a reservation? Pag 44 – 45.		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Make mistakes when they use phrases to order in a restaurant.			
OBJECTIVE: SWBAT ask questions about what they are going to order in a restaurant by using appropriate phrases in order to communicate with some confidence.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Countable and uncountable nouns.				Date: June 21, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: Quantifiers. SKILLS Speaking: Use appropriate phrases when arriving at a restaurant and ordering a meal Listening: understand a conversation in a restaurant and ordering a meal VALUE: ● Decision: take personal responsibility.	INTRODUCTION (30 min)	To start the class, the professor performs the activities of the text on page 44. Resolves several concerns to expose an activity of this nature.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Student's book.	Interaction with the professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	The professor organizes random groups. Each group has to become an international restaurant. The professor delivers a menu of international dishes and explains the content of the menus. Students analyze and take notes of each dish and drink that contains the letter. They carry out activities 4, 5 and 6 on page 45. Students prepare to interact with the waiters, which is a group that has to stand up, bring the menu menu, serve the customers of all the tables (work groups) and interact with them. Each group invent a dish of the day.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Realia.	Photocopies of the menu.	Listening, reading and writing.
	CONCLUSIONS (1 hour)	The interaction activity begins when the professor raffles the order of participation of the waiter. Students attend as waiters and take the order to take it to the kitchen. Each waiter has to suggest the dish of the day and try to convince the group to consume it. You don't have to easily convince yourself of the new menu. Finally, a self-assessment is performed to assess the progress of the language.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically. Realia.	Photocopies of the menu.	Use of language.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 24 from the book Book Empower A5.				

Clase 17: junio 21

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

No se observó nada extraordinario en la fase introductoria, pero en la fase de la construcción tomó mucha importancia la creación de un nuevo plato por parte del grupo pues tenía que convencer que esta era la especialidad del chef. La mayoría incluyó platillos característicos de la cocina orense. No obstante, al redactar tuvieron que recurrir nuevamente a los apuntes anteriores pues les costaba trabajo tener que inventarse desde el principio. De este modo los platos del menú del chef incluían el ceviche, el encocado, el ajillo, el encebollado y el cangrejo, así como algún plato internacional que no recuerdo el nombre. Pero aparte de lo aquí señalado el hecho de jugar al mesero tuvo especial relevancia para cada uno porque una persona interactuaba con varios y tenía que entenderse en inglés. El papel central estuvo en el mesero en quien se centró la atención. Me acerqué a los chicos más tímidos y les dije que quería verlos interactuar al último e hice un grupo solamente de ellos (creo que no se dieron cuenta de mi estrategia) para ver cómo me resultaba, fue muy interesante porque al no estar opacados por los compañeros que más interactúan en clases, ellos empezaron a tomar la iniciativa y a liderar el proceso de interacción. Al final no tuvieron dificultad de realizar el papel de meseros con los compañeros. Me agradó sobremanera verlos interactuar solicitando información adicional para poder convencer a su mesa de que el plato del chef es mejor que los otros de la comida internacional. El asunto quedó un poco reñido al ver cuántos habían pedido comida internacional y cuántos habían preferido comida local, el asunto fue de un 50% para cada uno. El desafío de convencer tuvo un valor adicional que les obligó a emplear un lenguaje persuasivo y los elementos propios del lenguaje que se vieron en este apartado del libro. Sin embargo, fue importante que los estudiantes en esta ocasión, aparte de realizar lo que se le solicita de ordenar, anotasen algunos posibles errores que hayan cometido los meseros en sus mesas, pero que los guardasen para la siguiente clase.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 18



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 4 FOOD (pgs. 39 - 48)		TOPIC: D Next, decide on your menu? Pag 46 – 48.		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Make mistakes when they use phrases to order in a restaurant.			
OBJECTIVE: Learn no write a blog about something you know how to do.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Making the order clear.				Date: June 22, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: Quantifiers. SKILLS Speaking: Use appropriate phrases when arriving at a restaurant and ordering a meal Listening: understand a conversation in a restaurant and ordering a meal VALUE: • Decision: take personal responsibility.	INTRODUCTION (30 min)	The professor asks the students to explain which was the menu that convinced them most yesterday. The students pointed out that the national dishes. He then asked them to make a list of the main problems or difficulties they encountered at the time of developing their ordering activity with the waiter.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Student's book.	Interaction with the professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Based on the errors that the students themselves identified, they proceed to perform the activities of listening, speaking and reading. It is important to consider that there is no way to perform very realistic activities because after carrying out the activities of the text, the students identified other problems in the waiters. Once these problems have been identified, students are asked to write recommendations so that the waiter can improve their level of English. In this way, each student receives at least 5 recommendations and each writes 5 recommendations to classmates.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Realia.	Cards with recommendations.	Listening, reading and writing.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Finally, the last activity is to review the subject with the Review and textesnsion, students end up talking about a photograph in which you can see a house by the sea.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically. Realia.	Student's book.	Use of language.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 25 from the book Book Empower A5.				

Clase 18: junio 22**Registro anecdótico clase del grupo Experimental:**

La clase no tuvo mayores novedades que reportar con excepción de las recomendaciones que realizaron. En las recomendaciones algunos se extendieron para los compañeros que cometieron, según ellos, mayores errores. Sin embargo, también ocurrió que algunos compañeros se sintieron aludidos y manifestaron que no habían dicho tal o cual cosa. En cualquier caso, les pedí que lo tomen con calma y que o se sientan aludidos, sino que se sirvan como un ejercicio para mejorar y para no cometer equivocaciones como las que ahí se escribieron. Finalmente, quedaron muy agradecidos de que el juego les haya dado otras posibilidades de lectura de cómo realizar un pedido de comida y como responder en caso de ser el mesero. Cómo ordenar cuando se viaja, esa era una de las inquietudes más comunes que tenían los chicos. Muchos de ellos habían viajado al extranjero y comentaron lo incómodo que es para un camarero no entender el idioma español y lo fácil que se les hace el inglés, incluso en países de habla latina como Francia o Italia. Me gustó que realicen un repaso adicional de la unidad, pero al parecer a ellos no les agradó mucho porque las dos fases de la clase nos habíamos dedicado a corregir problemas, les pareció una actividad repetitiva. Sin embargo, retomaron el interés cuando se procedió a realizar la actividad relativa a la descripción de la fotografía, eso les gustó mucho y se generaron expectativas de lo que viene en la unidad número 5. Como ingresa el fin de semana también se apuraron en realizar la actividad.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 19



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 5 PLACES (pgs. 49 - 58)		TOPIC: A Whose wardrobe is that? Pag 52 - 53		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS. Professor Sara Vera.		PROBLEM: Confusion in the furniture.			
OBJECTIVE: To learn to describe rooms and furniture in students' home.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Possessive pronouns.				Date: June 25, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: There is / are. Vocabulary: Places in a city. SKILLS: Listening: Possessive pronouns and possessive 's Speaking: Sentences about home VALUE: • Accountability: be answerable.	INTRODUCTION (30 min)	The professor projects an image that can be seen on page 52. Ask the students to be attentive to the details in order to match the correct words. Then they perform the new vocabulary activities.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Student's book.	Interaction with the professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	They perform the listening and grammar activities (p. 53). But besides that, they have to draw their room. They draw all the furniture in their room and make a description in a paragraph about what their room contains. It offers details of each aspect, no matter if information is invented, this clarification will be made at the beginning of the activity of the drawing, the important thing is that each one reaches a number of 150 written words.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Realia	Cards with recommendations.	Listening, reading and writing.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Additionally, students proceed to make an exhibition of what their room contains. Once they have exposed, they change their map with that of a partner and proceed to explain how the room of the partner is to a third party, in this way, everyone has the possibility of speaking the first person and third person using possessive pronouns.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically.	Student's book.	Use of language.
Homework		Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 26-29 from the book Book Empower A5.			

Clase 20: junio 26

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

En esta clase les llamé la atención de nombres comunes que habían olvidado para los objetos de su habitación, al dibujar lograron recordar que existen muchos que no están nombrándolos correctamente. Algunos incluyeron cuestiones que no eran parte del texto como instrumentos musicales u objetos para practicar algún deporte. A los estudiantes les gustó dibujar y explicar los compañeros qué tienen en su habitación, en algunos casos se hizo muy fácil porque sus habitaciones son compartidas y provienen de otras provincias o del campo sólo para estudiar aquí en Machala, por lo que les sugerí que cambien por su habitación real para que tengan más objetos que explicar. Una estudiante tenía fotografías de su habitación por lo que tuvo un poco de ventaja sobre los demás estudiantes. Este aspecto de las fotografías reales es algo que se puede explotar en una clase porque le vuelve mucho más realista el asunto comparado con un dibujo, considerando que no todos los estudiantes son buenos dibujantes. Me agradó mucho que puedan describir las habitaciones de otros compañeros, eso tuvo un potencial interesante para poder concluir de forma exitosa con la clase.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 20



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 5 PLACES (pgs. 49 - 58)		TOPIC: C Is there a bank near here? Pag 54 - 55		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion in how to give directions.			
OBJECTIVE: SWBAT practice a conversation about directions by using appropriate phrases in order to communicate with reasonable accuracy.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Possessive pronouns.				Date: June 26, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: There is / are. Vocabulary: Places in a city. SKILLS: Listening: understand conversations in which people give directions. Speaking: Maintain a conversation giving and following directions. VALUE: • Accountability: be answerable.	INTRODUCTION (30 min)	The professor enters classes and asks the class if anyone knows how to get to the Hotel Oro Verde leaving from the University. The professor asks for other addresses in the city and the students must find a way to give it to them. For a better job, they turn to the activities of Listening and Useful Language.	The monitor hypothesis, the speaker needs to want to correct himself and must know the rules. The professor only corrects deviations. Realia.	Student's book.	The interaction of students with the professor and the summative test.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Once they have completed the useful language activities, students have to make some details regarding the addresses requested by the professor. Another important issue is that students can prepare questions of common places within the city and can receive directions from their peers. The professor gives a sketch of the city of Machala in photocopies to the students. Students can find out information from the professor to be much more sure that the place they indicate is appropriate.	The input hypothesis according to which speech is the result of the acquisition therefore cannot be taught directly but in an understandable way. Physical materials.	Sketch.	Correct the development of the used material.
	CONCLUSIONS (1 hour)	The professor makes an onion ring and asks students to find out information and others give it to them. The onion ring is that a group in a circle walks around another group of students that stays still within the circle each time the professor asks to change partners.	The monitor and input hypotheses and the affective filter hypothesis. The latter is about motivation, self-confidence and	Sketch.	The quantity and quality of the interaction and the written sentences.

			anxiety. Conversation.		
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 30 from the book Book Empower A5.				

Clase 20: junio 26

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

La información que les solicité a los estudiantes, al fingir que yo era una persona extranjera tratando de hablar en español, al principio hizo que unos dos estudiantes creyesen que pueden hablar en español para darme la dirección considerando que yo realmente necesitaba esa información de urgencia. Los estudiantes se dieron cuenta y luego solamente uno de ellos continuó ofreciéndome información en inglés. A los estudiantes les cuesta trabajo poder ofrecer información real para resolver un problema. En cualquier caso, las orientaciones y sugerencias del libro estuvieron muy claras y varias consignas fueron fácilmente recordadas por los estudiantes que suelen aprender esta información en el Colegio. Es importante que no solamente recuerden para poder realizar una actividad ficticia en el aula de clase, sino que puedan dar información en el mapa. El croquis que les entregué fue de gran utilidad, a los chicos les facilitó mucho poder estimar el número de cuadras y cuándo tienen que dar la vuelta para hallar información. Un problema, sin embargo, constituyó la descripción del edificio pues ellos no tenían esta información por ejemplo decir el edificio de tantos pisos, de tal color o de tal forma, les resultaba un pequeño problema para orientar a los compañeros sobre el lugar y la forma del edificio. Para ayudarles les puse en la pizarra algunas descripciones de los principales edificios de la ciudad como el de la alcaldía, la catedral, la prefectura, el hotel Oro Verde, entre otros. Los estudiantes utilizaron esta información para describir otros edificios de la ciudad. En cualquier caso, hubo mucho interés de los chicos en realizar sus tareas con el mapa, aunque la información ofrecida era un tanto ficticia pues realmente no la necesitaban.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 21



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 5 PLACES (pgs. 49 - 58)		TOPIC: D It isn't very exciting, but it's a nice place to live. Pag 56 – 57.		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion in how to use linking words			
OBJECTIVE: SWBAT apply the vocabulary about places in a city by using linking words in order to write a description about how their neighbourhood is.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Possessive pronouns.				Date: June 27, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: There is / are. Vocabulary: Places in a city. SKILLS: Speaking: Read a website about neighbourhoods around the world. Writing: Write a description about their neighbourhood. VALUE: • Accountability: be answerable.	INTRODUCTION (30 min)	The professor presents an article that talks about the city of Cuenca Ecuador as the number one destination to live for retirees from all over the world. Students should develop activities 1 and 2 (p. 56) taking into account the information in the article to make it much more real.	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue. Physical objects.	Photocopies	The interest in developing the test understanding what they respond.
	DEVELOPMENT (2 hours)	A video of the city is projected in which several gringos talk about their testimonies living in Cuenca. Students have to make a comparison of their city and neighborhood with what is said about Cuenca and then make the decision of whether or not they would live in this city. Before making their decision, they perform the writing activities (p. 57). It is important to take into account student interest in the destination city for short number one tourism in Ecuador and Latin America according to some journals.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Observable actions	Photocopies of reading. Projector multimedia.	Writing and interaction between classmates.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Then, there is a conversation activity about his/her decision to stay in Machala for a lifetime or travel to live in Cuenca. With peer feedback, the students write a paragraph in which they solve whether or not Cuenca would go and the reasons why they would.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety. Observable actions.	Cuadernos.	Interaction with the professor.
Homework		Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 31 from the book Book Empower A5.			

Clase 21: junio 27**Registro anecdótico clase del grupo Experimental:**

La comparación de Cuenca con Machala tuvo un impacto enorme en los estudiantes en términos sociológicos pues como cualquier ciudadano que ama a su pueblo considera que el lugar en el que vive es el mejor del mundo. Cuando se enteraron detalles de la ciudad de Cuenca, buscaron cualidades de su ciudad y empezaron a emplear adjetivos que constaban en el libro. Me llamó la atención que muchos tuviesen una reacción muy negativa hacia la Sierra, no solamente por el clima sino también por cuestiones idiosincráticas y también cierto regionalismo. En fin, muchos estudiantes conocían la ciudad de Cuenca y ratificaron que realmente se trata de un lugar que hay que visitar por ser una ciudad muy bonita pero no para los jóvenes sino para la gente retirada, como se dice en el artículo y los videos que se expusieron oportunamente en la clase. Fue importante tener como telón de fondo una ciudad conocida, aunque sea de oídos o en fotografías pues a los chicos les motivó a hablar de los lugares de dónde venían. Algunos provenían de Portovelo, otros de Piñas, El Guabo, etc. sacando a relucir las cualidades de cada una de estas ciudades. Pese a las diferencias de criterio y creyendo que todos provienen del lugar más bonito del Ecuador, varios estudiantes concluyeron su actividad señalando que irían a vivir en la Sierra, particularmente en Cuenca cuando sean muy viejitos y que haya oportunidad de viajar en avión directamente para no complicarse con un viaje de 4 horas. Es importante señalar que algunos aspectos del vecindario en el que viven difieren de forma y fondo pues en Machala la situación de pobreza y riqueza está muy dividida en plena ciudad y es fácil distinguir la brecha social por la arquitectura urbana.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
 Lesson Plan No. 22



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 5 PLACES (pgs. 49 - 58)		TOPIC: Review and extension. Pag 58		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion with there is/are, possessive pronouns/adjectives			
OBJECTIVE: SWBAT work with accuracy by using what they have learnt in different tasks in order to feedback their knowledge.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Countable nouns/uncountable nouns, quantifiers				Date: June 28, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: There is/are, possessive pronouns, possessive 's Vocabulary: Places in a city, furniture SKILLS Writing: Write appropriate words. VALUE: • Accountability: be answerable.	INTRODUCTION (30 min)	The professor asks the students to close the book and then proceeds to point out the topics to ask what they remember most about this unit. To do this, a ranking of the topics they liked the most and the ones that remember them most is built again.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Dialogue.	Student's book.	Participation in classes.
	DEVELOPMENT (2 hours)	There are several groups that review and discuss the different topics that the unit brings, each group with a different topic, in this way, students can be grouped depending on the need to review the subject they have. Students can exchange groups when the professor gives an order. Students do not necessarily have to be in all groups. The work mode is like a Jigsaw.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Jigsaw.	Posters to indicate work tables	Teamwork.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Subsequently, grammar and vocabulary activities are carried out (p. 58). Students perform a self-assessment activity of the progress they have had in the unit. Especially if they have managed to communicate in English about topics such as work, habits, filling out forms, as well as asking for things. They perform the wordpower activity. It is very important that students find out how to give directions taking into account the map.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically.	Photocopies	Results of the self-assessment.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 32-33 from the book Book Empower A5.				

Clase 22: junio 28**Registro anecdótico clase del grupo Experimental:**

La actividad realizada al concluir esta actividad era de mucha importancia para todos los estudiantes en especial para aquellos que tenían problemas. La metodología en esta ocasión fue fácil porque anteriormente ya habían trabajado con Jigsaw, que además es muy parecido al information gap que los estudiantes han trabajado a menudo en clases. A los chicos les entusiasma retomar algunos tópicos, pero sobre todo recordar las realias que se hicieron, así como ejemplo cuando se habló del mobiliario de la casa recordaron su dibujo, cuando tenían que hablar de dar o recibir una dirección pensaron en el mapa de Machala y cuando tenían que describir una ciudad, se acordaban de Cuenca. En fin, acabo de darme cuenta que la hipótesis del orden natural según la cual se adquiere el lenguaje con mayor facilidad asociando ideas o creando vínculos con cuestiones que son de fácil recuerdo para los estudiantes independientemente de la lengua materna de los chicos. Cuando se hizo la autoevaluación tuve que cambiar las fotocopias para que sean sus compañeros quienes evalúen, de este modo se reemplazó la modalidad de calificación que se estaban llevando a cabo en las anteriores evaluaciones. Por último, a los chicos se les pidió que realicen una aproximación a la familia para lo que se les pidió ve para la siguiente clase viniesen trayendo una fotocopia de una fotografía en la que conste la mayor cantidad de familiares, incluyendo a su familia nuclear.



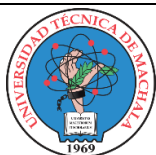
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
 Lesson Plan No. 23



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 6 FAMILY (pgs. 59 - 68)		TOPIC: A They were married in 1962. 60-61		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion in how to use the past of be was/were.			
OBJECTIVE: SWBAT talk about family members by using a family tree in order to express opinions about them.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: There is /are.				Date: June 29, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	
KNOWLEDGE: Grammar: Past simple be. Vocabulary: Family; years and dates SKILLS: Speaking: Talk about their family. Listening: Understand a conversation about Greg’s family tree. VALUE: <ul style="list-style-type: none">• Accountability: be answerable.	INTRODUCTION (30 min)	The professor presents a family tree of her family, a tree made in the GENOPRO program. Students develop the activities that the text brings in for vocabulary and listening.	The monitor hypothesis, the speaker needs to want to correct himself and must know the rules. The professor only corrects deviations. Realia.	Photocopies and the teaching book. Cards to write the name of the professors.	The interaction of students with the professor and the summative test.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Students must complete a family tree of their family. Under the family tree they must explain their family kinship. They have to expose even those family members who have already passed away. In the end they must have built a hierarchical diagram explaining from grandparents to the last descendants they have had. As they were asked for a photocopy of the family, they can cut it to build the family tree.	The input hypothesis according to which speech is the result of the acquisition therefore cannot be taught directly but in an understandable way. Physical materials.	Student's book.	Correct development of the material used.
	CONCLUSIONS (1 hour)	In order to help with the description, they develop the grammar and vocabulary activities in the text (p. 61). Taking into account the family tree they explain to two classmates and in turn they explain the family relationship with which they maintain contact and with which they do not.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety. Conversation.	Cards to write the name of the class objects.	The quantity and quality of the interaction and the written sentences.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 34 from the book Book Empower A5.				

Clase 23: junio 29**Registro anecdótico clase del grupo Experimental:**

La actividad que realizamos el día de hoy tuvo un impacto significativo en términos de motivación y autoconfianza pues los estudiantes se sintieron muy identificados con los miembros de su familia para poder realizar lo que se les pidió. Fue fácil identificar a los miembros de la familia, sin embargo, ofrecer información sobre el lugar en el que viven y la información sobre la profesión supuso un problema para algunos muchachos. Sin embargo, pudieron formular preguntas para saber cómo preguntar en caso de no tener información. La actividad tuvo una pequeña dificultad porque algunos que tenían una familia pequeña no tenían mucho adónde expandir su gráfica y texto, mientras que otros requerían de tiempo adicional al previsto. Se estableció un tiempo limitado para que todos puedan trabajar en las actividades del texto y luego puedan explicar su árbol familiar a sus compañeros. La historia familiar les resultó muy interesante porque en lugar de hablar de personajes ficticios como Nathan y Sally, terminaron hablando de personas a quienes ellos conocían o que sus padres conocieron porque fueron sus abuelos. Finalmente, les pide que traigan algún objetivo que les gustaba mucho siendo niños o jóvenes, podría ser un juguete, un libro, una joya, lo que ellos quisiesen.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 24

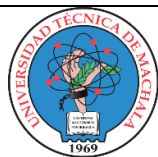


CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 6 FAMILY		TOPIC: B I played anything and everything. P.62-63		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion with regular and irregular verbs.			
OBJECTIVE: SWBAT identify regular and irregular verbs by using a text in order to talk about their favorite hobby in the past.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Past of Be: was – were.				Date: July 2, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Vocabulary: Past simple irregular verbs. Grammar: Pas simple positive. SKILLS: Reading: Read and understand a text about the life of Steve Jobs. Speaking: Talk about a childhood hobby in some detail. VALUE: <ul style="list-style-type: none">● Accountability: be answerable.	INTRODUCTION (30 min)	The professor reproduces the summary of a conference and Steve Jobs, then asks them to do the reading on page 63. Then fill in the activities on that same page.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Student's book.	Interaction between students and professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	Students are asked to identify what they used to do when they were children and were in school. He asks them what fascinated them most as children. The boys take out the object that the professor asked them to help by describing their own childhood and adolescence. Fill in grammar, listening and vocabulary activities.	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue. Physical objects.	An object of the house that reminds them of their childhood.	Interaction between students. Use of language.
	CONCLUSIONS (1 hour)	In the final part that includes speaking, apart from developing the activities of the book, the students make an exhibition of the object they took to class.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Physical objects.	An object of the house that reminds them of their childhood.	Writing and listening skills.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 35 from the book Book Empower A5.				

Clase 24: julio 2

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

La vida de Steve Jobs les fascina a los estudiantes de ingeniería, algunos de ellos señalaron detalles que no constaban en el libro y que les resultaba muy atractiva de la vida de Jobs, como por ejemplo la pela que tuvo con Bill Gates y que éste último luego le financió para tener una competencia de su nivel. Otro aspecto que puedo destacar de esta clase fue que los chicos se engancharon con el objeto de su niñez que lo trajeron, en algunos casos a algunos les daba cierta vergüenza sacar un peluche o un juguete que tiene marcados estereotipos de género, en especial para los hombres. Sin embargo, cuando los sacaron yo hice algunos comentarios halagadores que les dejó motivados para empezar a escribir sobre su vida. La actividad se llevó con mucha calma porque los estudiantes querían escribir algo sobre el objeto que habían traído de casa. Dos estudiantes señalaron que no pudieron traer debido a que todas sus cosas estaban en sus lugares de origen y no los traían con ellos. A un estudiante que había jugado con siendo niños con Woody de Toy Story y que no lo pudo traer se le cayeron las lágrimas, eso generó mucha empatía de los compañeros y algunos de ellos también lloraron imaginando que el compañero era Andy y que se había separado de Woody. En cualquier caso, la actividad fue fascinante, pidieron que, de ser posible viesen una película en inglés en la clase. Como teníamos un poco de tiempo reproduje un corto de Toy Story que luego comentamos en una especie de cine foro, aparte de lo que estaba previsto en la planificación. Los estudiantes se vieron involucrados de forma muy afectiva con la clase del día de hoy. Lástima que muy pronto terminaremos las clases de inglés con este curso.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 25



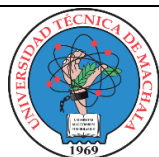
CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1st	
UNIT No.: 6 FAMILY (pgs. 59 - 68)		TOPIC: C Can you call me back? P. 64-65		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Lack knowledge in phrases to mountain a phone call.			
OBJECTIVE: SWBAT ask questions for someone on the phone by using appropriate phases in order to maintain a phone call.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Simple past.				Date: July 3, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Vocabulary: Past simple irregular verbs. Grammar: Past simple positive. SKILLS: Listening: Understand voice mail message and show calls. Speaking: Use appropriate phases when leaving a voice mail message and asking for someone on the phone. VALUE: <ul style="list-style-type: none">Unity: Create harmony and agreement.	INTRODUCTION (30 min)	With the professor they perform the listening activity that is why the book begins. Students fill that part where they leave a voice message.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules.	Student's book.	Interaction.
	DEVELOPMENT (2 hours)	The professor asks to resume the WhatsApp group and start working with him. But first you have to develop pronunciation and conversation activities. To make the communication seem much more real, students are asked to go to the open campus of the university and place themselves in various spaces in groups. The activity is similar to what was done with the walkie talkie.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Information Gap.	Student's book and smarthphone. Google Agenda	Use of language.
	CONCLUSIONS (1 hour)	Each group should call another to request that they pass on to a specific partner, leave a message or request information imitating activity 7 of the book (p. 65). Students have to write down the inaccuracies of the group with which they are communicating through the WhatsApp.	Input Hypothesis - Speech occurs only if you are exposed to the target language, grammar is provided automatically. Realia	Photocopies	Written activity.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 36 from the book Book Empower A5.				

Clase 25: julio 3

Registro anecdótico clase del grupo Experimental:

Es interesante ver cómo los estudiantes tienen mucho interés cuando se habla de sus cuestiones personales, poco a poco han ido dejando el miedo. Esta clase fue muy ágil como estaba prevista para poder concentrarse en la actividad prevista para el siguiente día. No hubo mayores novedades que reportar porque los chicos sabían utilizar muy bien los grupos de WhatsApp, les facilitó el hecho de manejar estos dispositivos al comunicarse con los compañeros de otros grupos. Aquella actividad que se hizo anteriormente con Walkie Talkie en esta ocasión fue mucho más fácil en términos de comunicación, no sólo por el asunto tecnológico, sino porque existe un nivel de camaradería que les permite soltar un poco más la lengua, eso resulta muy meritorio tratándose de un grupo heterogéneo de estudiantes de diversas carreras y diversos intereses profesionales.

El tiempo restante se reunieron en grupos de tres personas para planificar la actividad del *Festival food* que se acordó realizar para compartir la última hora de clase, recordando aquellas actividades del desayuno en grupo y la actividad en la que expusieron los ingredientes. En fin, la lista de productos que están planificando traer es interesante.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
“Calidad, Pertinencia y Calidez”
CENTRO DE EDUCACIÓN CONTINUA
CENTRO DE IDIOMAS
Lesson Plan No. 26



CENTRO DE IDIOMAS		LANGUAGE: English		LEVEL: 1 F – A / 1 L - N	
UNIT No.: 6 FAMILY (pgs. 59 - 68)		TOPIC: D Five months later, we got married.		APPROACH: Natural Method: Direct LESSON TIME: 8:00 – 11:30 (3,5 Hrs)	
PROFESSOR: LIC. SARA ESTHER VERA QUIÑONEZ, MGS.		PROBLEM: Confusion between linking words.			
OBJECTIVE: SWBAT apply the linking words by using their ideas in order to write about their life story.					
PREVIOUS KNOWLEDGE: Regular and irregular verbs.				Date: July 4, 2018	
SYSTEM OF CONTENTS	STAGES	ACTIVITIES	METHODS AND TECHNIQUES	TEACHING RESOURCES	ASSESSMENT PARAMETERS
KNOWLEDGE: Grammar: Regular irregular verbs. Skills Speaking: talk about important events in their life Writing: Write their life story. VALUE: <ul style="list-style-type: none">Unity: Create harmony and agreement.	INTRODUCTION (30 min)	The professor tells them that an important year of her life was when she decided to study English and that another important event was traveling abroad. He asks students to choose two important years of his life.	Hypothesis of the monitor. - Produce phrases spontaneously and use a monitor to learn rules. Physical objects.	Student's book.	Interaction between students and professor.
	DEVELOPMENT (2 hours)	They complete the activities of the book, especially those that have to do with the written activities. Finally, they socialize with classmates those most important events of their life. The activity is carried out in groups of three. It works with colored cards in which they are both years and the partners have to choose a card so that only one year is spoken.	Hypothesis of the natural order. - Language forms are acquired more easily regardless of the mother tongue. Observable actions.	A card.	Writing and listening skills.
	CONCLUSIONS (1 hour)	As it is the last day of school, students take out the food they will share in the food festival, explaining what the origin of the product is and what is the point of sharing this dish with classmates on the last day of school.	Affective filter hypothesis. - Includes at least motivation, self-confidence and low level of anxiety..	Coffee, glasses, cookies. Napkins and teaspoons. Photocopies	Interaction between students. Use of language.
Homework	Complete the activities of grammar, vocabulary and pronunciation from page 37-39 from the book Book Empower A5.				

Clase 26: July 4**Registro anecdótico clase del grupo Experimental:**

La última clase se desarrolló con un poco de nostalgia recordando aquel año en que habían sido muy felices cada uno. Luego cuando sacaron la comida se pudo observar la cantidad de comida norteamericana que habían preparado, eso incluía donas, pie, papas fritas, pizza, malteadas, gaseosas, unos pestelillos exquisitos, en fin. Cuando se disponían a realizar una exposición como se hizo en las dos ocasiones anteriores, les interrumpí y saqué un mantel grande que lo puse en una mesa en el centro de la clase y luego les dije que haríamos una pampa mesa con todos los productos y que todos trataríamos de adivinar cómo se llamaban el plato y cómo se había puesto a consideración como comida de los países angloparlantes. Como se trataba de la clase final, los estudiantes conversaron de manera distendida sobre los productos que estaban consumiendo y otros que habían planificado hacer y que les resultó difícil para realizarlo de un día para otro. Los estudiantes que lideraron el curso me dirigieron unas palabras que me halagaron mucho, agradecieron la confianza que les había dado para poder hablar, me dijo que, en el caso de ella, por ejemplo, el mayor temor que tenía era equivocarse al hablar y que yo le había enseñado que equivocarse es parte del aprendizaje, que lo malo era reírse de quien se equivoca porque eso arruina los procesos de aprendizaje que pretenden ser naturales. También yo me dirigí a ellos y les invité a seguir aprendiendo inglés, les dije que el inglés es divertido y que les ofrece muchas oportunidades en el ámbito profesional. Acordamos conservar el grupo de WhatsApp para dudas y consultas. Además, para planificar una salida a un café o a un bar sin tener que estar en la universidad. Los chicos, a diferencia de los otros cursos, se despidieron con un abrazo y me hicieron la entrega un presente que lo tengo sobre el escritorio de mi despacho. Extrañaré a este grupo de jóvenes, no sé si tenga otro como para compararlos, así como tampoco sé si he sido mejor profesora que en este ciclo y con este grupo que me tocó.

Hasta aquí mi registro anecdótico.